

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

TOMO II

Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ

1996

I. Introducción:

¿Qué tipo de educación queremos?

Antes de describir la situación actual de la formación docente en el Perú y de hacer recomendaciones para futuras políticas educativas, resulta crucial responder esta pregunta aunque sea de manera tentativa. La razón es evidente: cualquier diagnóstico del sistema educativo pierde sentido si no determinamos de antemano y de manera explícita cuáles son los aspectos del proceso educativo que ejercen mayor impacto en el proceso de aprendizaje y que, por tanto, merecen nuestra mayor atención. Mas aún, si queremos que nuestro diagnóstico no sólo sea informativo sino que guíe la formulación de políticas educativas, debemos tener claro qué tipo de educación queremos y cuáles son los aspectos en los que debemos concentrar nuestros esfuerzos y recursos para lograrla. En otras palabras, sin una visión ideal del sistema educativo que se desea, no podemos ni evaluar el sistema vigente ni tomar decisiones sobre cómo queremos que éste cambie.

El propósito de esta sección, por tanto, es resumir brevemente las ideas más novedosas sobre pedagogía y didáctica del aula que se vienen debatiendo tanto en el Perú como en el extranjero. Lo que sigue no pretende ser una revisión exhaustiva de la literatura sino un esfuerzo por sintetizar lo que consideramos son las tendencias pedagógicas actuales más relevantes al caso peruano, es decir, aquellas que puedan servirnos de pauta para decidir hacia dónde queremos ir. Finalmente, cabe señalar que los aspectos pedagógicos que a continuación resaltamos como los de mayor importancia --tanto dentro como fuera del aula-- son los que a su vez han servido de base para la elaboración del perfil "ideal" de lo que aquí en adelante llamaremos el "buen docente", para la descripción del sistema actual de formación docente y para las propuestas y recomendaciones, materia de secciones posteriores.

II. Una preocupación constante

Los problemas y retos que el sistema educativo peruano enfrenta en estos momentos no son completamente ajenos a las realidades de otros países. En efecto, una mirada a la literatura internacional revela que la situación de la educación en otros países es análoga a la del Perú. Esto hace que en muchos casos sea posible sustituir el nombre de algún otro país con el del Perú y el texto conserve su sentido original. Sin embargo, si bien las ideas y experiencias de otros lugares son de extrema utilidad, en nuestra lectura hemos tenido en todo momento presente la singularidad del caso peruano. El Perú comparte muchos de los problemas de los Estados Unidos, por ejemplo, particularmente aquellos que tienen que ver con su gran diversidad cultural. No obstante, muchos de los problemas educativos del Perú, tales como los niveles de aislamiento, pobreza y desnutrición que frecuentemente afectan a las escuelas rurales más remotas del Perú, difícilmente afectan a las ciudades o pueblos norteamericanos. El reto de una revisión bibliográfica como

ésta, entonces, consiste en aprender todo lo posible de las experiencias e ideas de otros lugares, aprovechando y adaptando aquéllas que pueden ser útiles en nuestra realidad y evitando así tener que "reinventar la rueda" a lo largo de todo un camino que, evidentemente, es único para cada nación.

Además de revelar que muchos de los problemas del sistema educativo peruano actualmente afectan también a otras realidades, nuestra revisión bibliográfica reveló que nuestra preocupación por la educación y por los problemas que ésta enfrenta actualmente no es del todo nueva. Así, hace exactamente 120 años un connotado peruano, después de recorrer un número de escuelas públicas distribuidas a lo largo de varias provincias, hizo el siguiente comentario:

...El número de niños que asisten a las escuelas deja de ser diminuto sólo por intervalos, según la confianza que el preceptor inspire al pueblo y el celo de las autoridades; pero éstas no perseveran en sus esfuerzos y por lo general la asistencia de alumnos es muy reducida, irregular y difícil.

En cuanto a los preceptores, casi todos ellos, o en su mayor parte, son personas que encontrándose sin posición social, han buscado en la enseñanza un refugio contra la necesidad y la falta de recursos; raros son los que han regentado la escuela en un mismo pueblo durante un año; muchos los que sólo las han regentado por meses, pasando constantemente de un pueblo a otro; la ociosidad y la relajación de costumbres en los pequeños lugares los han habituado al ocio, al vicio, la informalidad y la mentira.

Sin Concejos municipales, sin tradiciones o más bien con tradiciones deplorables, sin reglamento seguro, sin recursos suficientes ni oportunos, sin locales, sin mobiliario, sin útiles de enseñanza, sin regularidad en la asistencia de los alumnos y sin preceptores, salvo honrosas y felizmente no pocas excepciones, ¿qué progresos se habrán realizado ni qué resultados se habrán podido alcanzar en sólo nueve meses, a pesar de mis solícitos y empeñosos esfuerzos.

(Luis Benjamín Cisneros, 1939)

Es interesante ver que en la Conferencia Mundial sobre la Educación realizada en 1990, se identificaron como problemas de la educación en muchas partes del mundo los mismos que Cisneros describe en la cita anterior para el Perú de hace un siglo: falta de disponibilidad y calidad de los materiales didácticos, maestros sin motivación ni capacitación adecuada y con sueldos deficientes.

Los problemas que se presentan dentro de las aulas peruanas no son tampoco del todo únicos. Sobre las aulas en las escuelas de América Latina, Ernesto Schiefelbein (1994) aduce, de manera general, que los estilos típicos de enseñanza son frecuentemente la educación "frontal", "baja participación", y una constante "lucha por el silencio". Schiefelbein argumenta que estos estilos redundan en una falta de comprensión sobre lo que se lee, en bajos niveles de aprendizaje y en altas tasas de repetición. Indica, a su

vez, lo que él cree que es el principal obstáculo para la introducción de innovaciones:

La mayoría de los maestros de América Latina pasaron por lo menos doce años (y algunos hasta dieciocho) sentados muy quietos en sus escritorios o bancos, mientras su profesor les hablaba o escribía en el pizarrón, describiendo hechos, dando definiciones y afirmaciones que tuvieron que memorizar. Cerca del 80% de los maestros han asistido a escuelas normales o universidades pedagógicas donde se les instruyó (en forma pasiva) en el uso de metodologías de enseñanza activa...Por eso más tarde, usarán los mismos modelos pasivos con los cuales fueron formados y transmitirán información en vez de incitar al descubrimiento.

A propósito de sus observaciones de maestros mexicanos, el investigador Carlos Ornelas (1995: 142) nos dice que:

A ese maestro se le pone en una aula frente a 30 o más niños y se le pide que los forme para la vida, los eduque para la democracia y les enseñe los elementos fundamentales de una cosa que se llama trabajo. En esas condiciones, no hay más remedio que cumplir por la única vía que conocen los maestros mexicanos: hacerse entender, a veces a gritos, e imponer orden y disciplina en el aula. Pero ese autoritarismo es endémico, estructural. El maestro sólo es el ojo de ese huracán.

El Perú no parece, pues, ser un caso excepcional. El sistema educativo peruano adolece de los mismos problemas a los que Schiefelbein y Ornelas se refieren, aun cuando es cierto que muchas de estas deficiencias fueron exacerbadas por la crisis económica de la década de los ochenta y por los daños producidos por la subversión.

No obstante ello y la evidente gravedad de los problemas, la literatura sobre educación en el Perú hace evidente que hay muchísimas esperanzas en revertir la situación y que una gran parte de los esfuerzos en el sector se están concentrando precisamente en elaborar propuestas para el cambio (Foro Educativo, 1992 y 1994). En ese sentido, un denominador común a mucha de la literatura sobre educación es que en estos tiempos de cambio tecnológico acelerado, gran parte de nuestras esperanzas están cifradas en el sistema educativo. En efecto, parece haber consenso sobre el hecho de que los estudiantes de hoy deberán estar preparados para vivir en un mundo muy diferente a aquél en el cual han vivido sus padres. La única manera en que se les puede preparar para vivir en una realidad rápidamente cambiante es enseñándoles a pensar creativamente, a enfrentar nuevos retos y a solucionar problemas con los cuales nunca se antes se habían tenido que enfrentar. Este nuevo reto, en palabras de Ricardo Morales, es el reto de "aprender a aprender", proceso que él mismo define como el de adquirir "una formación humanista y científica que enseñe a pensar y a razonar y adoptar valores congruentes con una sociedad justa" (Morales, 1994: 33). Se trata, pues, no sólo de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento más sofisticadas -- objetivo en sí mismo bastante desafiante-- sino también de ser capaces de responder a los avances tecnológicos y a nuestra cada vez más compleja sociedad con niveles mucho más altos de alfabetismo, de razonamiento matemático y de conocimientos de carácter general.

III. La importancia de los maestros

¿Cuál es el rol que deben asumir los maestros al enfrentar estos desafíos? La evidencia de que hay una fuerte conexión entre lo que los docentes saben y lo que sus alumnos aprenden es cada vez más abundante y concluyente. En el Brasil, por ejemplo, Ralph Harbison y Eric Hanushek (1992) sometieron a un número de maestros a una prueba estandarizada de matemáticas y portugués diseñadas para evaluar a los niños bajo su cargo y observaron que no todos los maestros del 4to grado se desempeñaban aceptablemente. Observaron, además, que los estudiantes cuyos profesores se desempeñaron mejor en la prueba obtuvieron a su vez mejores puntajes. Después de analizar los resultados, considerando distintos factores que pudieran estar incidiendo sobre el aprendizaje y rendimiento de esos alumnos, los investigadores concluyeron que la preparación de los docentes era el principal determinante de los resultados diferenciados de los alumnos (1992: 122). Al respecto, los autores de la investigación afirman que "La evidencia es inequívoca: *tener buenos maestros es sumamente importante para el logro de los estudiantes*" (1992: 197, cursivas de los autores).

En otro estudio, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (s/f), tras revisar 18 informes de investigación, identificaron 12 factores "modificables" que se asocian positivamente con mejoras en el rendimiento estudiantil, 7 de los cuales están relacionados con la formación de los docentes o con sus estilos y técnicas didácticas, como puede observarse a continuación:

1. Los métodos de enseñanza activos son más efectivos que los métodos pasivos.
2. La formación inicial es más efectiva que la capacitación tradicional o cursos de actualización para profesores que ya están en servicio.
3. La experiencia de los profesores y su conocimiento...de la materia que enseñan están relacionados positivamente con el rendimiento de los alumnos.
4. La extensión del período escolar y la cobertura de currículo están asociados positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente.
5. Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento.
6. La repetición y el ser de mayor edad que lo normado están relacionados negativamente con el rendimiento.
7. La práctica de tareas en casa que incluyen la participación de los padres está relacionada con el rendimiento.

(Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, manuscrito:13-14)

En esta misma línea, en una reciente entrevista otorgada a un diario local, el educador peruano León Trahtemberg sostuvo que "Un asunto vital, insustituible para que el país mejore su educación es la preocupación por el maestro. Un maestro bien seleccionado, formado [y] estimulado...es garantía de un cambio educativo permanente y una mejora de nuestra productividad y competitividad para la nación en su

conjunto. El buen maestro es sinónimo de calidad, y ésta es sinónimo de desarrollo económico, social y cultural" (Trahtemberg, 1996). Pero así como hay que resaltar que la preparación académica y práctica de los maestros es decisiva para el buen desempeño de los estudiantes, es importante destacar que la evidencia indica que, por lo general, la educación formal de los docentes--y no tanto así la capacitación de los docentes en servicio-- es la que se correlaciona positivamente con el rendimiento de los alumnos. Esto no quiere decir, sin embargo, que la capacitación docente por definición carezca de efectos positivos en el aprendizaje de los niños. En palabras de los mismos investigadores Vélez, Schiefelbein y Valenzuela: "el entrenamiento en servicio, cuando se da adecuadamente, podría tener efectos significativos en el aprendizaje. Desafortunadamente, los modelos revisados no incluyen indicadores acerca de la calidad del entrenamiento, sino que sólo mencionan que el entrenamiento se ha dado".

Aquí podría ser útil darle una mirada a las conclusiones a las que llega otro investigador norteamericano, N.L. Gage (1984), para el caso de la formación docente en los Estados Unidos. Este investigador sostiene que siempre han sido dos los problemas que han afectado la formación de maestros en su país: por un lado, la idea comúnmente sostenida de que para ser maestro no hay nada especial que uno deba saber; y por otro lado, el reiterado fracaso de aquellas investigaciones dirigidas a encontrar relaciones causales entre ciertas prácticas docentes y el logro de los estudiantes. Una de las consecuencias de estos dos problemas ha sido el hecho de que muchas propuestas de reformas educativas han virtualmente pasado por alto la formación de los maestros. Como consecuencia, Gage sostiene que en el caso de los Estados Unidos

ha habido generaciones de estudiantes de formación magisterial a las cuales no se les dio suficiente base sobre cómo enseñar. No se les enseñó cómo organizar un curso, cómo planificar una lección, cómo manejar una clase, cómo dar una explicación, cómo despertar interés y motivación, cómo formular varios tipos de preguntas, cómo reaccionar a las respuestas de los estudiantes, cómo hacer correcciones y dar retroalimentación que sea de ayuda, cómo evitar sesgos injustos en la interacción con los estudiantes --en suma, cómo enseñar. (Gage, 1984: 92)

Es muy probable que más de un estudiante de pedagogía en nuestro país encuentre muchas similitudes entre los problemas de la formación docente en el Perú y la realidad descrita por Gage para el caso de los Estados Unidos. Si es así, es posible afirmar que las conclusiones a las que llega son de la misma manera aplicables a nuestro medio. Gage argumenta persuasivamente no sólo que ciertas prácticas docentes son más efectivas que otras sino, algo de mayor importancia aun: que esas prácticas efectivas pueden ser enseñadas a los docentes en formación.

En el Perú, aunque carecemos de datos que provean información sistemática sobre lo que los docentes aprenden durante su formación, varios estudiosos del tema sugieren que muchos docentes no poseen las destrezas necesarias en materias tan básicas como la lectura y las matemáticas (ver, por ejemplo, Sánchez Carlessi y Vía Zapata, 1981). Sin embargo, si diferenciamos gruesamente entre los "conocimientos" que un docente tiene y su manejo de "técnicas pedagógicas" --ambos de vital importancia para la buena enseñanza-- el problema más grave de muchos docentes podría consistir no tanto en la

carencia de conocimientos básicos como en el dominio de técnicas efectivas de enseñanza, de planificación y manejo del aula.

Al reconocer la importancia de los maestros se reconoce pues que su entrenamiento es vital. De ahí la necesidad de enfatizar el rol crítico que los centros de formación de maestros juegan en el mejoramiento de la educación en nuestro país. Depende de ellos que se pueda romper el ciclo aquél en el cual cada docente enseña de la misma manera en que a él o a ella le enseñaron, y que pueda iniciarse un nuevo tipo de educación en el Perú. El desafío no consiste sólo en mejorar la educación, la moral y el status de los docentes, sino en entender y darle la centralidad que se merece al rol de los formadores de maestros. Es indispensable que los maestros en formación tengan, como estudiantes, maestros que les *modelen* el tipo de educación que se desea que impartan a sus futuros alumnos. En palabras de León Trahtemberg,

El estudiante de educación debe vivir durante su vida estudiantil todas las experiencias gratificantes y estimulantes que se espera que él provoque luego en sus propios alumnos. Por ello, son los formadores de maestros los primeros que deben cambiar su estilo de enseñanza dogmática, enciclopédica, memorística, repetitiva, etc.

(Trahtemberg, 1994: 156)

Queremos enfatizar, entonces, que en lo que sigue de este artículo, cuando presentamos lo que consideramos son algunos de los aspectos más importantes de una educación deseable, debe entenderse que es el tipo de educación que se espera poder observar tanto en las escuelas iniciales, primarias y secundarias de todo el país como en los centros de formación magisterial.

IV. Mejorando el resultado atendiendo a los procesos de aprendizaje y de enseñanza

a. Proceso de aprendizaje

Uno de los principios fundamentales que subyacen a muchas de las actuales tendencias innovadoras en educación es el énfasis en el "proceso de aprendizaje". ¿A qué nos referimos con "proceso de aprendizaje" y en qué se diferencia de enfoques pedagógicos anteriores? En el pasado, la actitud general era tratar al estudiante como si fuera un receptáculo pasivo que al exponerse por primera vez a las enseñanzas de un maestro lo hacía con una cabeza vacía. La labor del docente, de acuerdo a esta concepción de aprendizaje, era "llenar" la cabeza de los estudiantes con la mayor cantidad de información posible. El producto o resultado, es decir, la cantidad de conocimientos que el estudiante retuviera en la memoria, era la única fuente de preocupación: ¿sabía o no el estudiante la información que sobre él se vertió? Las únicas respuestas que cabía eran sí o no, desmereciendo la "manera" como ocurrió el aprendizaje, es decir, la naturaleza del "proceso de aprendizaje".

En la actualidad, una de las mayores preocupaciones de aquellos interesados en estudiar el proceso de aprendizaje es la medida en que el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje. Se entiende ahora que el aprendizaje es una actividad "constructiva" en la cual un aprendiz activo aprende mejor. Un ejemplo claro de "aprendizaje activo" se da cuando un niño aprende a hablar. A los infantes, por ejemplo, no se les da lecciones de lenguaje, comenzando con una vocal cada día para pasar luego a consonantes y a ciertas palabras. Por el contrario, los infantes aprenden a hablar sin instrucción directa: aprenden porque desean y necesitan comunicarse. Aprender a hablar les resulta útil, y cada criatura se enseña a hablar a sí misma con la ayuda de adultos que le brindan apoyo y estímulo y con un entorno que lo rodea de lenguaje. Más aun, ningún niño aprende exactamente de la misma manera, en la misma secuencia, ni al mismo ritmo que otro.

El nuevo Programa Curricular de Articulación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria (MED 1996) se basa precisamente en esta idea. El programa ha sido diseñado de manera que los docentes puedan centrarse en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, generando ambientes o situaciones en las cuales los niños puedan ser aprendices activos. Con este nuevo programa, el Ministerio aspira a animar a los maestros a transformar su rol tradicional de "dictadores de contenidos", pasando a uno de "facilitadores del aprendizaje".

Para ilustrar mejor nuestro punto hablemos brevemente de los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas considerados bajo esta nueva perspectiva. El proceso de leer es uno de los actos más complicados que un ser humano puede realizar. El propósito final de aprender a leer, sin embargo, como bien señala Juana Pinzás (1995), es el comprender. Ciertamente, los niños que empiezan la primaria deben aprender a dominar las relaciones entre los sonidos y los símbolos. Pero de mucho mayor importancia es que comprendan para qué son la lectura y la escritura y que tengan variadas experiencias con ambas habilidades. Sin embargo, más que la simple experiencia, los niños necesitan desarrollar la capacidad de *comprender* los contenidos de lo que leen.

El consenso en la actualidad es que, para lograr mejores resultados, la lectura de un texto debe ser seguida de una discusión sobre lo leído y de ejercicios escritos sobre el mismo tema. El discutir los contenidos de un texto y el escribir sobre ellos son actividades vitales no sólo para los niños que recién aprenden a leer y escribir; éstos deberían ser ejercicios para estudiantes de todos los niveles, incluyendo a aquéllos matriculados en programas de formación magisterial --lo que, aunque nos sorprenda, no sucede en la realidad. En efecto, la integración de las cuatro actividades más importantes del lenguaje --hablar, escuchar, leer y escribir-- es parte indispensable del proceso de aprendizaje activo y de los niveles más elevados de pensamiento y comprensión en todos los niveles de enseñanza (ver MED, *Guía para la estimulación de la lecto-escritura*, 1994, donde se puede encontrar muchos ejemplos de actividades integradas de lenguaje).

En 1983, el investigador americano Donald Graves llevó a cabo un interesante análisis del proceso práctico de escritura proporcionando rica evidencia sobre la importancia de atender no sólo al producto

sino también, y quizás principalmente, a los procesos de aprendizaje. Graves observó el proceso por el cual normalmente pasan los adultos al escribir y encontró que éstos raramente escriben de la manera como tradicionalmente se espera que los niños escriban en la escuela: "Siéntense, manténganse en silencio y escriban un cuento sobre un sapo. Tienen 45 minutos". Los adultos frecuentemente tienen dificultad para empezar a escribir, prefieren escribir sobre temas que les interesan, se toman descansos, dan paseos e incluso comen mientras escriben. A diferencia de lo que comúnmente se les permite hacer a los niños en el aula, los adultos suelen pensar sobre lo que escriben mientras hacen otra cosa o se despiertan en la noche para anotar una idea. Graves encontró que el proceso por el que pasan los niños al proponerse escribir, si se les da la libertad, es parecido al de los adultos. Por eso, en muchas aulas modernas ahora se permite que los alumnos trabajen en talleres de redacción donde pueden elegir un tema que conocen y que les interesa. En estos talleres, se les permite a los niños trabajar en una misma pieza o composición a lo largo de cierto tiempo, discutirla con otros y someterla a repetidas revisiones (Calkins, 1986). Graves sostiene que el poner más énfasis en el contenido y el pensamiento que están detrás de la escritura y menos énfasis en la forma hace que los niños escriban más y con mucha mayor calidad. En efecto, en los ambientes creados en los talleres mencionados más arriba, los estudiantes producen textos muy interesantes y de alta calidad.

La atención dada por el maestro al proceso de escribir es tan beneficioso para los docentes en formación como lo es para los niños. Es por eso que muchos programas de formación magisterial están fomentando que sus estudiantes lleven diarios--en los que anotan sus experiencias, pensamientos, o ideas para ser trabajadas posteriormente-- que comparten con sus compañeros y profesores. Esos diarios son particularmente útiles para registrar sus experiencias en clase y, casi simultáneamente, recibir comentarios de sus profesores.

En el caso de las matemáticas, ¿qué beneficios nos trae el observar el proceso de aprendizaje? Al preguntarse por qué los niños asiáticos aprenden matemáticas tanto mejor que los niños americanos, dos investigadores estadounidenses decidieron observar el proceso de aprendizaje de matemáticas en las aulas mismas. Así, James Stigler y Harold Stevenson (1991), al observar a maestros en aulas de Japón, China, Hong Kong y los Estados Unidos, encontraron que los maestros asiáticos pasan generalmente mucho tiempo juntos planificando lecciones excelentes. Estos maestros suelen empezar cada lección presentando un problema realista e interesante para los estudiantes. Luego, la lección es dedicada por entero a la discusión del problema y a los esfuerzos de parte de los niños por resolverlo.

A diferencia de los métodos usados por los maestros asiáticos, lo que se observó en muchas aulas americanas --que es de alguna manera lo que ocurre en muchas de las aulas de nuestro país-- es que el concepto matemático a ser aprendido es presentado al principio de manera abstracta y es desarrollado en la pizarra por el propio docente. Luego es copiado por los alumnos en sus cuadernos sin que el maestro se asegure que el proceso fue entendido previamente por ellos.

En las aulas asiáticas, por el contrario, los problemas matemáticos son desarrollados por los mismos alumnos, como resultado de su propia consideración sobre el problema. Los niños asiáticos pasan

generalmente mucho más tiempo que los niños americanos pensando y hablando sobre matemáticas y muchísimo menos tiempo efectuando operaciones aritméticas rutinarias. Además, los maestros asiáticos usan muchos objetos concretos para ayudar a los niños a desarrollar sus propios conceptos matemáticos y les plantean preguntas para estimularles el pensamiento antes que para recibir respuestas inmediatas. Los docentes asiáticos ponen mucho esfuerzo en que los estudiantes generen varias soluciones posibles para un mismo problema y que evalúen los diferentes resultados. En otras palabras, tienden a ver los errores no como una señal de fracaso, sino como un indicador de aquello que aún queda por aprenderse.

b. Estrategias para la enseñanza

Está claro que cualquier esfuerzo por entender y mejorar el proceso de aprendizaje quedaría incompleto si no prestáramos la misma atención al "proceso de enseñanza". De manera análoga a lo que hemos descrito más arriba, las tendencias pedagógicas más innovadoras sostienen que cuando se trata de observar y mejorar las estrategias para la enseñanza, tanto o más que atender a qué se enseña se debe atender a cómo se enseña. Nuevamente, las lecciones de matemáticas que dan los maestros asiáticos son un excelente ejemplo de cómo se debe enfatizar tanto o más *los procesos* que *el contenido* de lo que se enseña. Al hacerlo, estos maestros han comprobado que prestando mayor atención al proceso es posible asegurar un mejor resultado: los niños asiáticos, con los métodos descritos en la sección anterior, aprenden muchas más matemáticas que los niños a los cuales se les asigna ejercicios repetitivos de aprendizaje.

En esta misma línea, la Guía para la Estimulación del Desarrollo Lógico-Matemático publicada por el Ministerio de Educación en 1994 contiene muchos ejemplos de actividades y preguntas que pueden servir para estimular el pensamiento matemático en los niños. Una vez más, queremos enfatizar que esta manera de enseñar es apropiada para estudiantes de todas las edades, incluso para aquellos que están formándose para ser maestros.

Un buen docente es aquél que conoce y elige de entre una amplia variedad de estrategias de enseñanza. Como bien señala un documento publicado por el Foro Educativo, los buenos docentes "[obtienen] resultados satisfactorios de la combinación de diversos factores como la enseñanza en equipo, el uso de la micro-enseñanza", etc. Si antes se creía que era necesario identificar y optar por "el mejor" modelo de enseñanza, hoy en día se sostiene que hay una diversidad de estrategias adecuadas que pueden resultar más o menos útiles según el grupo de alumnos, según la tarea y según el momento específico. La idea es que a lo largo de toda sus vidas los maestros continúen ampliando su repertorio de estrategias, mejorando su manejo de viejas estrategias pedagógicas y aprendiendo nuevas.

Dicho esto, es importante recalcar que, a pesar de la variedad de métodos pedagógicos, hay ciertas técnicas básicas que resultan esenciales al impartir cualquier lección. Lamentablemente, lo que se observa actualmente en muchas escuelas y programas de formación docente del Perú denotan el poco dominio por parte de muchos maestros de las técnicas más elementales. Por ejemplo, en muchos casos, el objetivo central de la lección no queda del todo claro y la secuencia en que se presenta la información es poco racional y didáctica; en otros, los contenidos de la lección no toman en consideración ni diferencias

culturales ni individuales, de manera que lo que intentamos enseñarles a los niños de una localidad resulta irrelevante a su realidad y, por ello, pierden interés. De otro lado, el estilo de enseñanza que prevalece en las escuelas peruanas favorece el dictado y los ambientes poco participativos y, como consecuencia, el desempeño de los estudiantes no es evaluado formativamente (ver más abajo, pg. 14, sección sobre Evaluación). En respuesta a observaciones de aula realizadas en su propio país que indicaban problemas similares a los que acabamos de mencionar, los expertos Marlaine Lockheed y Adrian Verspoor subrayan la importancia de estimular la participación activa para incrementar el aprendizaje y presentan el listado siguiente como lo "mínimo" que debe hacer un buen docente:

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

c. Colaboración y cooperación

Una de las estrategias de enseñanza más prometedoras en lo que se refiere a promover la participación activa de los estudiantes y mejorar su rendimiento es el "aprendizaje cooperativo". Desde hace ya algún tiempo el consenso es que resulta muy efectivo que alumnos mayores actúen como tutores de los estudiantes más jóvenes, o que grupos de estudiantes trabajen juntos en las lecciones y ejercicios. El aprendizaje cooperativo es particularmente exitoso cuando se establece claramente cuáles son las metas colectivas y se asignan responsabilidades individuales para lograrlas. La responsabilidad individual es lo que diferencia los enfoques de trabajo grupal más innovadores de los más tradicionales en los que algunos estudiantes del grupo solían hacer todo el trabajo. En los nuevos modelos instruccionales, es responsabilidad del grupo *en su conjunto* garantizar que cada uno de sus integrantes aprenda el material. Se ha demostrado no sólo que con este método los "peores" estudiantes logran avances extraordinarios, sino que los mejores estudiantes aprenden las materias con mayor profundidad a partir de la experiencia de explicárselas y apoyar a sus compañeros. En efecto, hasta los mejores miembros del grupo pueden beneficiarse si contribuyen al mejor aprendizaje y desempeño de los demás miembros del grupo. Un método de calificación consistente con este enfoque sería que cuando los alumnos toman una prueba, cada uno reciba su propio puntaje; pero si todos los miembros del grupo obtienen una nota por encima de un mínimo establecido de antemano, entonces todos reciben puntos adicionales.

En relación a este novedoso enfoque de trabajo en grupo, un reporte de Robert Slavin (1991) indica que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en todos los niveles escolares, en todos los cursos importantes y tanto en las escuelas urbanas como en las rurales. Más aun, los efectos son similares para alumnos de distintas capacidades y de distintos orígenes étnicos. Su estudio muestra además que las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven mejoras en factores tales como la auto-estima, las

relaciones entre grupos e, incluso, las actitudes hacia la escuela.

El diseño de esta estrategia de enseñanza está estrechamente vinculado a las necesidades de cualquier país que desee tener un sistema productivo eficiente: las industrias necesitan gente que sepa cómo trabajar con otras personas. Han sido ya demasiados los años a lo largo de los cuales los estudiantes han estado sentados en sus carpetas mirándose las nuca unos a otros y compitiendo por su éxito individual. Estos nuevos métodos de enseñanza contribuyen a la formación de individuos calificados para trabajar creativamente en empresas de tecnología de avanzada, así como entrenados para trabajar en conjunto en la generación de nuevas ideas y soluciones para nuevos problemas. En otras palabras, para competir en mercados locales e internacionales, esas empresas necesitan promover tanto el espíritu competitivo como el de colaboración. No obstante, en muchas escuelas se ha hecho evidente que el aprendizaje cooperativo funciona mejor si los maestros también trabajan cooperativamente, creando así una "escuela cooperativa".

d. Ambientes democráticos

Con respecto a este punto, resulta obvio una vez más la necesidad de que exista un mínimo de coherencia entre la filosofía y la práctica educacionales. Si deseamos que los estudiantes participen activamente en la construcción de su propio aprendizaje --tal como se postula actualmente y tal como sostenemos en el presente artículo-- los viejos modelos autoritarios que imperan en los colegios deben ceder el paso a sistemas de organización más horizontal y a métodos de enseñanza que estimulen la participación y la colaboración de todos aquéllos involucrados en el esfuerzo educativo. Lo mismo debe ocurrir en las instituciones donde se forman los futuros maestros, así como con los estilos pedagógicos utilizados en los programas de capacitación docente.

En el Perú, varios autores han enfatizado la importancia de tratar de crear ambientes democráticos en las escuelas. De manera muy resumida, a continuación presentamos lo que los pedagogos Manuel Bello y Mariano Moragues junto a su equipo de investigación (s/f) identificaron como algunos de los rasgos que definen el quehacer de una escuela interesada en formar ciudadanos democráticos:

1. Dentro de la dimensión formativa, humanística y valórica, una escuela para la democracia asume conciente y deliberadamente una educación basada en valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y aquellos valores que contribuyan a la construcción de una sociedad más igualitaria.
2. En el ámbito de las competencias básicas o habilidades instrumentales básicas para una vida moderna en democracia, una escuela para la democracia fomenta en sus estudiantes una actitud crítica, la capacidad de comunicación, de prever y asumir las consecuencias de sus actos y la capacidad para organizarse y tomar decisiones que apunten al bienestar de todos.
3. La escuela democrática debe ejercitar --y no sólo pregonar-- la participación democrática de todos los sujetos de la comunidad educativa. Estas formas de participación incluyen el voto, el

derecho a la palabra, el libre y desprejuiciado acceso al conocimiento, la evaluación participativa de todos sus miembros y la búsqueda de consensos.

4. La escuela democrática debe promover la convivencia democrática a partir de nuevos estilos de relación basados en lazos afectivos recíprocos, mutuo conocimiento, respeto, tolerancia, colaboración y la construcción de normas aceptadas colectivamente como las más adecuadas para favorecer un clima de trabajo en un ambiente emocional estable, seguro y exento de arbitrariedades.

5. La escuela que forma para la vida democrática es aquella que considera que sus alumnos son capaces no sólo de poseer conocimientos sino de generarlos a través de una práctica pedagógica basada en la investigación, en la experimentación, en el descubrimiento y en la comunicación.

6. Finalmente, una escuela democrática es aquella que confronta los valores antidemocráticos presentes en nuestra realidad. La discriminación cultural y de género, la despersonalización, la inseguridad y la violencia, el autoritarismo y la competencia desleal son algunas de las actitudes antidemocráticas presentes en nuestro medio que la cultura escolar suele asimilar y reproducir. La escuela democrática es consciente de la persistencia de estas actitudes y toma medidas para combatirlas.

e. Evaluación

La evaluación es uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza. De las muchas formas y los muchos propósitos para los que un docente puede evaluar a sus estudiantes, la Guía de Evaluación I del Ministerio de Educación (1995: 39-45) prioriza los siguientes 4 tipos de evaluación:

1. Evaluación de contexto: consiste en la evaluación del contexto en el que el niño aprende, es decir, de "todo aquello que rodea al alumno".
2. Evaluación de inicio o de reconocimiento: consiste en "reconocer los saberes y conocimientos previos de los estudiantes".
3. Evaluación formativa o de seguimiento: es el "acompañamiento oportuno que hace el profesor a la experiencia de aprendizaje del niño" que "tomará en cuenta los diferentes ritmos de avances de los niños y adecuará las estrategias metodológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Evaluación sumativa o de confirmación: es la que "busca confirmar los resultados que se han ido consolidando" a lo largo del proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, sólo se ha prestado atención a la evaluación "sumativa". Resulta ahora evidente que un ingrediente importantísimo de la buena docencia es la evaluación "formativa". Dicha evaluación puede ser realizada informalmente durante cada interacción en el aula, por ejemplo, cuando el maestro verifica que el estudiante está entendiendo y delucida qué es lo que está pensando a partir de las respuestas

que éste provee. La idea detrás de esta forma de evaluación es que el docente utilice los errores de los alumnos como una "ventana hacia la mente de los estudiantes", aprovechando dicho conocimiento para programar cómo enseñar nuevamente la misma materia o tema, utilizando otros materiales, otras metodologías u otros ritmos. Otro aspecto esencial de la evaluación formativa es el proveer retroalimentación al estudiante. Por dlo, este tipo de evaluación debe a su vez ser individualizada o "diferencial", concepto que ha sido definido en un reciente documento de PLANCAD como sigue:

La evaluación cumple un papel predominantemente social, pero es muy importante que tenga en cuenta las condiciones personales del sujeto. En este sentido, la evaluación diferencial no sería otra cosa que aquella evaluación en la cual, para juzgar a un sujeto, no se toma como marco de referencia una norma preestablecida sino las posibilidades del propio sujeto.

(MED - PLANCAD 1996)

La importancia de la evaluación formativa diferencial radica en que puede ser usada para planificar lecciones de manera específica para un determinado estudiante o grupo de estudiantes, sobre la base de sus propias características y necesidades de aprendizaje.

Hoy en día existe un gran interés en los métodos alternativos de evaluación que miden el desempeño de los estudiantes en la ejecución de ciertas habilidades más que en la acumulación de conocimientos, típicamente medida a través de pruebas estandarizadas de opción múltiple. Estas últimas, a pesar de simplificar la evaluación y facilitar enormemente la calificación, hacen muy difícil evaluar ciertas habilidades como expresión escrita de los estudiantes. Estas pruebas permiten quizás determinar cuánto saben los alumnos sobre gramática u ortografía, pero no miden realmente cuán bien escriben. La mejor manera alternativa de evaluar la escritura de los estudiantes es, precisamente, haciendo que escriban algo. Así, en muchas aulas, los docentes han empezado a tener portafolios con muestras de la redacción de sus alumnos. En lugar de reportar a los padres una nota u otra calificación que intente reflejar la capacidad de escribir del alumno, el maestro puede mostrarles piezas redactadas por su hijo o hija a lo largo del año, señalando las maneras específicas en que esa capacidad se ha ido desarrollando (Calkins, 1986).

f. Uso efectivo del tiempo

En esta sección hablaremos con cierto detenimiento sobre el uso efectivo del tiempo en el aula. Dos son las principales razones por las que una sección sobre este tema se hace necesaria. Por un lado, existe amplia evidencia de que el uso del tiempo es uno de los factores clave en el logro académico de los niños: según Martha Montero Sieburth (1989), por ejemplo, el tiempo dedicado por docentes y alumnos al aprendizaje es una de las tres variables que están más fuertemente correlacionadas con el logro estudiantil en los países en vías de desarrollo como el Perú.¹

¹ Las otras dos variables son la formación de los maestros y la disponibilidad de materiales de enseñanza.

De otro lado, una de las características que más llaman la atención de observadores externos de nuestras aulas escolares es la enorme cantidad de tiempo en que allí se desperdicia. Es evidente para cualquiera que el proceso de aprendizaje de un estudiante se puede ver afectado por la duración de la jornada y el año escolar, así como por la asistencia efectiva de maestros y alumnos. Sin embargo, David Berliner (1978) ha mostrado que, incluso cuando la escuela está funcionando y están presentes los docentes y alumnos, es necesario considerar *cómo* se usa el tiempo dentro del aula. Una de las variables importantes es la asignación de tiempo a las distintas materias --tanto en el número de horas oficialmente establecido como en el tiempo real que le dan los distintos profesores. Berliner encontró que el tiempo dedicado *realmente* a una materia está correlacionado positivamente con el aprendizaje de dicha materia.

Más aun, dentro del tiempo que se le dedica realmente a un curso determinado, Berliner y sus colegas encontraron que los niños aprenden más cuanto más activamente involucrados estén trabajando temas y materiales con los cuales pueden tener éxito. A partir de tal hallazgo, Berliner desarrolló el concepto de "tiempo de aprendizaje académico" ("academic learning time"), que él define como el tiempo en el cual los estudiantes trabajan directamente con materiales o actividades académicas apropiados para su nivel. Dado que algunos padres y maestros aún creen que es importante presionar a los alumnos a trabajar con materiales difíciles, es importante resaltar que el hallazgo de Berliner demuestra que los materiales muy difíciles para un estudiante "no añaden mucho a su adquisición de conceptos o habilidades" (Berliner, 1978: 212). Para entender mejor la afirmación de Berliner uno tiene solamente que imaginarse la situación de un adulto que esté intentando aprender física: si se le coloca en un curso avanzado de física sin tener ningún conocimiento previo sobre la materia, es probable que se sienta totalmente confundido, comprenda poco y no aprenda nada. De otro lado, si empieza en una clase apropiada a su nivel, es decir, consistente con sus conocimientos previos sobre la materia, es muy probable que aprenda exitosamente los nuevos conceptos.

Pero veamos en más detalle cómo es que Berliner y sus colegas midieron el "tiempo de aprendizaje académico" para llegar a esas conclusiones. Durante cinco meses, estos investigadores observaron 25 aulas de segundo grado y 21 salones de quinto grado en el estado de California. Luego de calcular el "tiempo de aprendizaje académico" durante varias clases de lectura, encontraron que el rango de variación iba desde 4 hasta 52 minutos al día. ¿Cómo es que un estudiante puede tener sólo 4 minutos diarios de aprendizaje real? Pues si se dedican 50 minutos de clase a la enseñanza de la lectura, pero el estudiante sólo presta atención un tercio del tiempo, entonces los 50 minutos se reducen a 16 $\frac{2}{3}$. Y si el estudiante sólo trabaja con materiales para su nivel y, por lo tanto, tiene éxito sólo una cuarta parte de ese tiempo, entonces habrá tenido sólo 4 minutos de "tiempo de aprendizaje académico" en lectura.

Además de los beneficios que el "tiempo de aprendizaje académico" trae para el aprendizaje real, Berliner y sus colegas encontraron que las tasas de "tiempo de aprendizaje académico" se correlacionan fuertemente con las actitudes positivas y negativas de los niños hacia la escuela. Los estudiantes adquieren mayor auto-estima y gustan más del colegio cuanto más éxito tienen en el aprendizaje. Es muy difícil elevar la auto-estima de los niños y jóvenes con la mera repetición de ciertos discursos o lemas, como tiende frecuentemente a hacerse en muchas escuelas. Por el contrario, la mejor forma de conseguirlo es ayudando

a que los estudiantes logren de manera exitosa aquello para lo cual van a la escuela cada día: aprender.

Se torna así evidente, pues, que ningún factor en el proceso de aprendizaje --ni el uso efectivo del tiempo ni los materiales utilizados-- por sí solo es garantía de una buena enseñanza. Los distintos componentes del proceso de enseñanza son simplemente inseparables. Entonces, ¿qué técnicas de enseñanza se necesita para usar el tiempo de clase de manera efectiva? ¿Qué puede hacer un maestro para garantizar que en su aula se esté logrando el máximo tiempo posible de aprendizaje académico? En primer lugar, dado que es muy difícil que un docente pueda observarse a sí mismo mientras enseña --registrando cómo distribuye y usa su tiempo y cómo lo hacen sus estudiantes-- resulta muy útil tener observadores, el director o algún colega, que tomen nota de cómo, tanto el docente como los alumnos, usan su tiempo en el aula durante una hora de clase. Esa información resulta crucial para que un buen docente pueda pensar en maneras alternativas más efectivas de distribuir y usar su tiempo. Una segunda manera en que se puede promover el uso eficaz del tiempo tiene que ver con la secuencia en que el docente presenta las lecciones, unidades y proyectos a sus estudiantes. Una buena organización y planificación aseguran una efectiva distribución del tiempo dentro del aula. Es por ello que un buen docente debe ser capaz de escoger los objetivos curriculares más importantes y planificar una secuencia que combine lecciones con proyectos y ejercicios y organice de antemano lo que se va a cubrir tanto a corto plazo (cada día, cada semana) como a largo plazo (cada mes y durante el año escolar). En tercer lugar, como sostiene Berliner, resulta vital que el docente de aula provea a sus estudiantes de retroalimentación continua y sistemática. Nuevamente, esto trae a colación la importancia de la evaluación formativa (ver más arriba, pg. 14). En cuarto lugar, a fin de usar el tiempo de manera efectiva, el buen docente debe enseñar a los niños a trabajar independientemente, es decir, a continuar involucrados en sus actividades, ya sea individualmente o en grupos, incluso mientras el docente está atendiendo a otro alumno o grupo. Finalmente, siempre resulta útil concientizar a toda la comunidad escolar sobre la importancia del uso efectivo del tiempo de clase, incluidos los padres de familia, de manera que se minimicen las interrupciones de clase innecesarias.

g. Expectativas del docente

Existe mucha evidencia de que, al margen de todas las estrategias de enseñanza de las que un buen docente puede hacer uso, lo que un maestro "espera" de sus alumnos o lo que él "cree" que ellos pueden lograr tiene efectos determinantes sobre su desempeño escolar. Cuando los docentes creen que todos los niños pueden realmente aprender, no sólo es probable que se esfuercen más por ser didácticos y usar su tiempo de manera efectiva, sino que sus expectativas acaban por ser transmitidas a los niños de maneras sutiles y no tan sutiles.

Para ilustrar mejor este punto, usemos nuevamente el ejemplo de la educación en los países asiáticos. La perspectiva dominante en estos países es que todos los estudiantes pueden aprender. En Corea, por ejemplo, Douglas Smith (1994) encontró que las fuertes tradiciones que le dan a la educación un valor social muy alto producen expectativas extraordinarias por parte de los padres y de la sociedad en general. Si decidiéramos promover esta misma actitud en nuestro medio, nuevamente debemos enfatizar que esas expectativas deberían tenerse no sólo respecto de los niños sino --y quizás principalmente-- respecto de los maestros: todos debemos estar convencidos que quienes *eligen* ser maestros, *pueden* y *deben* recibir una formación excelente, pues luego deberán desempeñarse también de manera excelente y de hecho pueden hacerlo.

En el Perú, hay cierta evidencia de que, por el contrario, la sociedad, los formadores de docentes y los maestros mismos son muy pesimistas respecto al potencial de sus alumnos. Una encuesta realizada por GRADE a más de 550 docentes de segundo grado de primaria reveló, por ejemplo, que más de un tercio de los docentes entrevistados creen que al menos el 20 por ciento (y en algunos casos más) de sus actuales alumnos no terminarán la primaria. Más preocupante aun es que más de un cuarto de los mismos docentes cree que menos del 50 por ciento de sus alumnos llegarán a terminar la secundaria. Uno de los más serios riesgos que esta actitud conlleva es que devenga en lo que se conoce como la "profecía autocumplida," es decir, el que los alumnos acaben rindiendo ni más ni menos de lo que sus maestros esperan de ellos.

h. Aprendizaje integrado y vinculado a la vida actual

Cualquiera sea el nivel educativo o la edad de los estudiantes, el consenso en la literatura revisada es que éstos aprenden mejor cuanto más significativa les es la materia, es decir, cuanto más capaces son de ligar el aprendizaje a su propia realidad. ¿Quiere decir esto que un estudiante de la zona andina peruana no debería nunca ser expuesto, digamos, a la mitología clásica griega? Por supuesto que no, pero sí significa que la mitología resultará más asequible si, al presentarla, se subraya los rasgos que las emociones y problemas humanos representados en la mitología griega tienen en común con todos los mitos --los conflictos entre el bien y el mal, la ambición, los celos, etc. Más aun, podría uno imaginarse unidades de instrucción fascinantes en las cuales los estudiantes pudieran realizar comparaciones entre la mitología andina y la de otras partes del mundo. En otras palabras, es indispensable que el docente realice regularmente evaluaciones de contexto (ver más arriba) para determinar cómo hacer de una lección un

material significativo y relevante para sus estudiantes.

Es cierto que los problemas del mundo real a menudo no son fácilmente clasificables dentro del currículo oficial. Por ejemplo, los problemas de la contaminación ambiental o la pérdida gradual del bosque amazónico incluyen elementos de muchos cursos tradicionales: ciencias naturales, historia, ciencias políticas, etc. Si bien la organización del currículo por cursos o disciplinas hacen difícil la incorporación de áreas temáticas claramente interdisciplinarias como las mencionadas anteriormente, es indudable que cualquier esfuerzo en ese sentido haría el aprendizaje más interesante y significativo para los estudiantes. Por eso, el nuevo Programa Curricular del Ministerio de Educación (MED, 1996) sugiere un acercamiento al aprendizaje de temas interdisciplinarios vía proyectos: los alumnos estudian los aspectos más importantes de los cursos tradicionales y paralelamente van trabajando en un proyecto de carácter interdisciplinario a lo largo del tiempo. Sin embargo, para que este intento de integración temática tenga éxito, la manera tradicional en que se asigna el tiempo para las diferentes materias tiene que cambiar y los docentes deben aprender a planificar estas unidades y a integrarlas cuidadosamente. El objetivo principal de la planificación de unidades integradas, tal como lo propone el nuevo Programa Curricular, es brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje particularmente significativas. Estas experiencias de aprendizaje serán exitosas si, como la pedagoga peruana Shona García ha señalado elocuentemente, no sólo pregonamos sino también llevamos a la práctica nuestras ideas del aprendizaje activo e integrado en *todos* los aspectos del proceso de enseñanza:

Defendemos en todos los tonos una metodología activa y luego establecemos planes de estudio con horas impares y encargamos de nuevo carpetas bipersonales, hechos ambos que hacen casi imposible una dinámica grupal o una clase que no sea frontal. Es decir, fallamos a la hora de las estrategias de ejecución".

(García, 1994: 6)

Respecto a la nueva práctica docente, el educador peruano Kenneth Delgado señala que, efectivamente, estos nuevos métodos de enseñanza activa e integrada exigen considerablemente más trabajo por parte de los maestros y, por lo tanto, de los programas de formación docente. Este nuevo estilo de trabajo, de acuerdo a Delgado, "requiere de una larga, compleja y rigurosa preparación". En efecto, para emprender exitosamente este nuevo reto, los maestros en formación deben ser educados "desde una perspectiva de trabajo interdisciplinario, capacitándolos para la tarea de ser integradores sociales y agentes de cambio de actitudes". Delgado le da tanta importancia al propósito integrador de este novedoso estilo pedagógico que incluso sugiere "obviar el sistema de formación [docente] por especialidades, para pasar a un esquema que se base en áreas de investigación y desarrollo educacional". En otras palabras, la formación especializada² debe, según Delgado, quedar subordinada a la pedagogía y

² La formación profesional de los docentes en el Perú introduce la "especialización" (en educación inicial primaria, lengua y literatura, ciencias naturales, etc.) relativamente temprano en la carrera, desde el segundo semestre de estudios.

no a la inversa (Kenneth Delgado a quien alude Trahtemberg, 1993)

De otro lado, para hacer que los contenidos educativos se adecúen a las realidades de nuestros estudiantes, muchos autores peruanos han sugerido que se cambie totalmente el rol de la escuela de manera de vincularla más estrechamente con la comunidad y el mundo del trabajo, especialmente en las áreas rurales. Carlos Gallardo et al., por ejemplo, se refieren a este vínculo entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes como "la relación escuela-producción" (1992: 205). En sus "Lineamientos de una Estrategia de Educación para la Producción", estos autores definen esta relación como "un proyecto de nueva escuela que considere las actividades centrales de la vida como parte del mundo escolar, del contenido de la educación". Al proponer que la escuela asuma un rol más determinante como "unidad productiva", Gallardo et al. explican que:

Para ser unidad productiva no es necesario habilitar talleres en todas las escuelas. La escuela puede ser unidad productiva de otros procesos también, pero para que esto sea posible [la escuela] tiene que abrirse a la comunidad e iniciar una serie de interrelaciones con los sujetos sociales, económicos y políticos que allí actúan.

(Gallardo et al., 1992: 206)

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

Shona García es una de las más elocuentes propulsoras de la necesidad de fomentar en los estudiantes peruanos el hábito del pensamiento crítico. Para García, el propósito central de todo buen currículo es el de "privilegiar el desarrollo de [las] habilidades intelectuales". Asimismo, debe asegurar una metodología activa que privilegie el aprendizaje por descubrimiento...que desarrolle el pensamiento lógico" (1994: 7).

En la actualidad, es materia de discusión si es mejor promover directamente el desarrollo de destrezas de pensamiento mediante cursos o lecciones especiales, o si resulta más efectivo procurar que *toda* la experiencia educativa de un estudiante promueva el pensamiento analítico (Costa, 1985). Pero nadie discute la importancia del tema y la necesidad de confrontarlo. El pensamiento crítico, el aprendizaje por descubrimiento y el pensamiento analítico son todas habilidades indispensables para la investigación. En toda la literatura revisada hay un creciente énfasis en la necesidad de que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para la investigación y las capacidades de pensamiento que la investigación requiere se desarrollan mediante la resolución de problemas y preguntas abiertas. Se insiste, asimismo, en que los docentes de aula asuman el rol de investigadores. Un docente puede realizar, por ejemplo, un estudio de la comunidad donde vive (es decir, una evaluación de contexto), estudios sobre las necesidades específicas de aprendizaje de sus alumnos o experimentos de nuevas estrategias de enseñanza o materiales de instrucción. De acuerdo a Graves, los resultados son particularmente fructíferos cuando los docentes se asocian con académicos universitarios para realizar investigaciones de interés compartido (1986).

j) Atención a la diversidad

1. Adaptación del currículo a las necesidades de los estudiantes

Respecto a la diversidad cultural en la escuela, la propuesta de Shona García coincide con las tendencias pedagógicas de mayor aceptación actualmente en el mundo. García sostiene que todo currículo "debe ser fundamentalmente intercultural" (1994: 7). En su opinión, los currículos en el Perú deberían ser descentralizados de manera que respondan a las necesidades de los estudiantes en cada área local. De hecho, en nuestro medio el consenso es que un currículo escolar intercultural es de vital importancia. Es más, la literatura local comúnmente asocia muchos de los problemas más graves del sistema a la poca adecuación de los contenidos curriculares a las diferentes realidades locales.

Por eso, desde hace ya buen tiempo, el Ministerio de Educación viene recomendando que los docentes adapten el currículo a las necesidades de cada localidad. Sin embargo, la adaptación de un currículo general a una realidad específica no es tarea fácil y exige tener habilidades especiales. Para adaptar exitosamente un currículo a las necesidades específicas de un grupo de estudiantes, un buen docente debe ser capaz de seleccionar objetivos curriculares específicos y planificar lecciones utilizando recursos locales e información relevante a los estudiantes de la localidad. La dificultad de diseñar lecciones como éstas --particularmente, aunque no exclusivamente, en áreas urbano-marginales donde la diversidad suele ser mayor-- radica en que con ellas se debe satisfacer las necesidades de alumnos no sólo de distinto bagaje cultural y distintos intereses sino, en muchos casos, de distintos niveles educativos y ritmos de aprendizaje.

Para el caso específico de la educación multi-cultural --es decir, una educación cuyo currículo contenga información y actividades que hagan justicia a la gran diversidad de culturas que componen la mayor parte de las naciones del mundo-- la UNESCO ha publicado una serie de interesantes informes sobre diferentes programas multi-culturales. El informe sobre la educación multi-cultural en Jordania, por ejemplo, señala que

La educación multi- e intercultural requiere el uso de métodos de entrenamiento basados en la interacción, la comunicación, el intercambio, el escuchar y el diálogo. Requiere también la aceptación y el respeto a los otros y la confianza en sus ideas y culturas.

(Zouqqan, 1994: 27)

En otras palabras, no basta tan solo con predicar o dictar que otras culturas deben ser respetadas y honradas. Por el contrario, el objetivo es que los estudiantes participen activamente en un ambiente en que prevalezcan actitudes consistentes con esas ideas. A este respecto, los hallazgos de un estudio sobre la

educación multi-cultural en Checoslovaquia llevado a cabo por Kotasek y Ruzik (1994) revela que los cursos especiales con contenidos multi-culturales de hecho son valiosos, pero que tanto o más valiosos son las actitudes transmitidas, es decir, *modeladas* por el docente en cada uno de los cursos del currículo. De este estudio se puede concluir que es difícil que un solo curso, no importa cuán excelente sea, pueda revertir actitudes y modos de pensar basados en toda una vida de experiencias que además es posible que sean continuamente reforzadas en otros cursos y por otros maestros a los que el alumno está expuesto.

Estos informes de la UNESCO mencionan varias maneras en que los temas y, principalmente, las actitudes multi-culturales pueden ser introducidos en una amplia variedad de cursos. Los autores del informe sobre el caso checo, por ejemplo, estaban preocupados principalmente por la minoría rumana que vive en Checoslovaquia. El informe propone, por tanto, que el curso de música incluya unidades sobre el folclore musical rumano, el de literatura alguna unidad sobre la cultura rumana y que los profesores de primaria lleven cursos sobre el idioma de ese grupo étnico. Los autores también sostienen que para promover actitudes multi-culturales positivas las actividades de simulación de situaciones y los juegos de roles han demostrado ser particularmente útiles.

2. Educación bilingüe

En 1988, Nancy Hornberger publicó un estudio de los programas bilingües quechua-español del proyecto PEEB del departamento de Puno. Allí, Hornberger (1988c) se refiere a tres actitudes típicas hacia los idiomas minoritarios:

En primer lugar, los idiomas que se hablan minoritariamente en una región o país son tratados "como problema". Con mucha frecuencia, esta actitud conlleva la idea de que aquéllos que hablan la lengua minoritaria tienen un problema que, además, se extiende al resto de la sociedad que tiene que "lidiar" con grupos de personas que hablan un idioma diferente al oficial. La única solución admisible para los que mantienen esta posición es la erradicación del "problema" del lenguaje y la generalización del idioma oficial o "nacional". Es desde este enfoque que muchos optan por la versión "transicional" de la educación bilingüe, sugiriendo que la educación bilingüe debe hacer las veces de "puente" entre uno y otro idioma. Es decir que, en el caso del Perú, los niños hablantes de alguno de los idiomas minoritarios empiecen su educación en la lengua materna para así pasar gradualmente a la instrucción en español, siendo esta última el objetivo y fin de la educación bilingüe transicional. En segundo lugar, están aquéllos cuya postura se basa en una concepción del lenguaje "como derecho" desde la cual sostienen que aquéllos que hablan un idioma minoritario tienen el derecho de hacerlo. En aquéllos lugares en que prevalece este enfoque los programas bilingües enseñan la lengua oficial como segundo idioma. Por último, están aquéllos que conciben el idioma "como recurso" y que consideran que cada idioma adicional es un recurso más para el país y buscan preservarlos todos. En este enfoque se basan los programas bilingües "bidireccionales" en los cuales se enseña el idioma minoritario a aquéllos que tienen la lengua mayoritaria como lengua materna y viceversa.

Al respecto, Hornberger señala que todas estas perspectivas han estado representadas en sucesivas políticas oficiales peruanas y concluye alabando la "valerosa visión e iniciativa" que representa la

política peruana en torno al Quechua. Esta conjuga el enfoque sobre el idioma "como derecho" y el enfoque del idioma "como recurso".

Como resultado de sus estudios, Hornberger (1988a) también ofrece un conjunto de criterios para evaluar programas de educación bilingüe. Estos criterios se basan en lo que la autora considera que son las características de un buen programa de educación bilingüe y, como veremos a continuación, coinciden con los que en este artículo venimos promoviendo como características deseables de cualquier programa educativo. Hornberger afirma que todo programa de educación bilingüe debe priorizar la participación oral activa, la lectura para la comprensión, el contenido sobre la forma y el uso de materiales y contenidos que guarden una relación estrecha con la vida cotidiana de los estudiantes. Así, cualquier evaluación de programas de educación bilingüe, en su opinión, debería centrarse en la medida en que el programa prioriza las características recién mencionadas. La importancia que merecen estos criterios, principalmente para la evaluación de programas de educación bilingüe, radica en que la participación oral activa y el énfasis en los contenidos significativos no pueden ser logrados a menos que la instrucción sea en un lenguaje que le sea familiar al niño y con el cual se sienta cómodo. Entonces, parece posible concluir que si la instrucción escolar se da en el idioma nativo del estudiante, todos los otros criterios mencionados en este artículo como deseables para cualquier programa educativo son válidos también para los programas bilingües.

¿Qué hacer, entonces, cuando coexisten distintas lenguas en la misma aula y no hay programas bilingües disponibles? En ese caso, la concepción del "idioma como recurso" es el que resulta más útil. Esta aproximación al lenguaje tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a respetar y a aprender el idioma y cultura de otros. En otras palabras, la diversidad idiomática y cultural debe ser vista como algo que enriquece la clase y no como deficiencia o "problema". Es imperioso, sin embargo, que tanto los docentes como los padres de familia compartan esa visión y que en las instituciones de formación magisterial se enseñe tanto a promover esa actitud como a aplicar técnicas de enseñanza apropiadas.

3. El género

De manera muy general, en el presente artículo abordaremos dos de los aspectos del componente "género" que pensamos son relevantes para nuestra discusión de la educación ideal. Estos aspectos son el de cobertura y el de contenidos o de carácter pedagógico. En primer lugar, como bien señala Bárbara Herz (1991), los beneficios sociales de educar a las mujeres tan bien como a los hombres son enormes. Herz resume varias estrategias que han demostrado ser efectivas para animar a los padres a enviar a sus hijas al colegio. Estas estrategias incluyen campañas de concientización, la reducción de los costos familiares de educar a las niñas por medio de becas o provisión de materiales educativos y la admisión en la escuela de adolescentes embarazadas que deseen continuar su educación. De otro lado, el fácil acceso al local escolar suele ser un factor determinante, pues es más probable que los padres envíen a sus hijas al colegio cuando la escuela está cercana a su residencia. En este sentido, es reconfortante saber que las diferencias en permanencia escolar entre niños y niñas tienden a reducirse en el Perú, aun en el medio rural.

Además de las estrategias que aseguren que las niñas sean enviadas a la escuela y permanezcan en ella, es también necesario prestar atención a cómo el género influye en las técnicas pedagógicas que emplean los maestros en el aula y en los contenidos del currículo. De crucial importancia es que se preste atención a cuestiones de género no sólo en las aulas de educación primaria y secundaria sino también, y principalmente, en la formación de los maestros mismos. Muchos docentes no son concientes de sus propios comportamientos y sesgos en el tema, y desgraciadamente es poco lo que se ha hecho hasta ahora por fomentar la actitud contraria entre los maestros peruanos. Por eso, el ser observados por algún colega puede ayudar a que aquellos docentes que estén dispuestos a cambiar lo hagan y fomenten el cambio de actitudes discriminatorias --como por ejemplo el dar la palabra a los niños con más frecuencia que a las niñas o tener mayores expectativas para unos que para otros. La concientización y la discusión entre los maestros en formación y los maestros en ejercicio sobre cuestiones de género se torna así esencial para el logro de una educación más equitativa y justa para todos y que propugne valores democráticos.

4. Las escuelas rurales

Como bien sabemos, uno de los principales problemas que tienen que afrontar los docentes de escuelas rurales es el de tener aulas "multi-grado" a su cargo. Al respecto, existen varias técnicas demostradamente exitosas para facilitar y mejorar la labor de los maestros de escuelas unidocentes. La "Escuela Nueva" colombiana (Schieffelbein, 1993) combina varias estrategias interesantes para las escuelas multi-grado. Por ejemplo, se ha desarrollado un conjunto de materiales que utilizan recursos locales con los cuales los alumnos pueden avanzar a su propio ritmo. El que cada estudiante pueda avanzar según su propio nivel adquiere especial importancia en aulas multi-grado, donde los esfuerzos por mantener la atención de niños de diversas edades frena el aprendizaje de los más avanzados e impide el de los menos avanzados. Como bien afirma Trahtemberg,

Las clases frontales funcionan relativamente bien cuando uno se encuentra con un grupo homogéneo de alumnos, con poca varianza entre ellos, de modo que el conjunto puede asimilar mensajes similares en forma similar. Sin embargo, la realidad enseña que la mayoría de los grupos de alumnos son heterogéneos, especialmente en el sector estatal donde no hay mucha selección previa en aspectos como edad, maduración, estimulación previa, cultura familiar, etc. Por lo tanto, se requiere de estrategias no frontales que asuman la diversidad como una realidad. Para ello, el maestro debe convertirse más en un animador del trabajo individual y grupal de alumnos y atender los diferentes intereses, dudas y dificultades de cada uno.

(Trahtemberg, 1994: 156)

En efecto, los resultados de la "Escuela Nueva" colombiana demuestran que la naturaleza misma de los materiales diseñados en el marco de ese programa convierte automáticamente a los maestros en "facilitadores" del aprendizaje, eliminando así muchas de las dificultades que puede conllevar el sistema de aulas multi-grado.

La utilización de materiales programados y de buena calidad es una de las maneras más eficientes en que un docente puede lidiar con estudiantes de distintos grados en una misma aula, pero no es la única estrategia posible. Los docentes de aulas multi-grado pueden agrupar a sus estudiantes de manera que niños del mismo nivel o con semejantes habilidades puedan trabajar juntos en proyectos o unidades. Si bien todos los niños del aula estarán trabajando el mismo tema, una vez agrupados, el docente asigna las actividades, instrucciones y materiales de lectura de acuerdo al nivel de cada grupo. Otros investigadores interesados en el tema, Christopher Thomas y Christopher Shaw (1992) incluso afirman que las escuelas multi-grado tienen en realidad muchas ventajas. En muchos países desarrollados hay escuelas en las cuales se han creado deliberadamente ambientes multi-grado porque en ellos los docentes se ven forzados a dejar de lado los requerimientos estrictamente del grado y atender a las necesidades individuales de los alumnos. Estas clases con alumnos de diversas edades, cuando funcionan bien, pueden incluso promover buenas relaciones personales entre los alumnos. A menudo se desarrolla un entorno "familiar" en el cual los alumnos mayores ayudan a los más jóvenes o donde los pares se ayudan entre sí. Sin embargo, es necesario señalar que el manejo efectivo de un aula multi-grado requiere de docentes expertos. El planeamiento y la organización de las lecciones son de considerable complejidad.

De otro lado, los maestros de escuelas rurales juegan un rol especial en relación a la comunidad. A fin de fomentar la escuela "productiva" mencionada por Gallardo et al., los docentes rurales necesitan un entrenamiento especial en su rol de "promotores de la comunidad". López de Castilla (1990), por ejemplo, subraya la necesidad de que los maestros rurales sean entrenados en investigación de manera que aprendan y aprovechen las características especiales de las comunidades en las cuales trabajan. En la escuela rural ideal, el docente proviene de la misma comunidad y desea permanecer allí formando vínculos fuertes con los niños, padres y demás miembros de la comunidad. Para López de Castilla, la escuela puede y debe convertirse en una escuela productiva que ayude a preparar a sus estudiantes a permanecer en la comunidad como ciudadanos productivos orgullosos de ella.

IV. Descentralización y autonomía

En una de las presentaciones de Foro Educativo sobre el sistema educativo "ideal" se mencionó repetitivamente la importancia de la participación activa en el quehacer educativo de los diferentes miembros de la comunidad educativa. En esa oportunidad, María Amelia Palacios señaló la necesidad de darle al maestro "mayor autonomía". Para Palacios

Esto significa optar de una vez por maestros que desempeñen creativamente su tarea educativa antes que por aquellos que cumplen normas pasivamente.

(Palacios, 1992: 53)

Así como las escuelas y sus directores requieren autonomía para funcionar, los maestros y

estudiantes también requieren autonomía para llevar a cabo su labor con la creatividad e iniciativa que venimos proponiendo en este artículo. Queda claro que no se puede esperar tener un aula democrática en una escuela autoritaria, ni una escuela democrática en un sistema autoritario. Como es de imaginarse, no podemos esperar que un docente a quien no se le permite más que seguir rígidamente los planes diseñados por otros actúe creativamente para satisfacer las necesidades particulares de sus propios alumnos en su propia comunidad.

De otro lado, en el caso del director, el consenso es que éste cumple un rol de vital importancia en la creación de un ambiente que estimule el aprendizaje activo. Idealmente, el o la directora debería ser un líder pedagógico al tanto de los más recientes desarrollos en materia de instrucción y apto para supervisar y apoyar a su personal en la innovación y el mejoramiento del proceso de enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1991; Smith y Andrews, 1989). Así como cada vez el reconocimiento de la importancia del rol del director es mayor, se reconoce asimismo la necesidad de que éstos reciban un entrenamiento especial y apoyo técnico para desempeñarse bien en este rol tan exigente. En la Universidad de Harvard, por ejemplo, se ha creado el "Centro de Directores" que ofrece talleres continuos para directores y otras oportunidades para que ellos compartan con otros sus experiencias e ideas. Más aun, muchos nuevos programas de entrenamiento para directores que se vienen desarrollando incluyen prácticas de internado como uno de los requisitos para la certificación; esto es similar a las prácticas que tienen que realizar los maestros antes de poder asumir una clase por sí solos. En estos nuevos programas de entrenamiento, los directores en formación pasan algún tiempo en la escuela bajo la asesoría de un director con mayor experiencia antes de certificarse (Tryneski, 1993). En el Perú parece estar desarrollándose clara conciencia de esto, ya que en los últimos años varias instituciones (Tarea e IPAE, por ejemplo) han iniciado programas de formación de directores. Asimismo, el Ministerio de Educación se ha propuesto diseñar programas especiales de capacitación para directores de escuelas y colegios.

V. Sugerencias para la formación docente

Como hemos señalado en repetidas oportunidades a lo largo de este artículo, todas las sugerencias para una buena educación deben también aplicarse, y con mayor ímpetu, a la formación docente. No es necesario redundar en lo que creemos que son las características de un "buen maestro", así que en lo que sigue de este artículo limitaremos el análisis a las propuestas y recomendaciones que se refieren específicamente a la formación docente.

1. Atraer a estudiantes con las mejores calificaciones posibles

En uno de los artículos antes citados, el educador León Trahtemberg plantea una delicada pero importante pregunta: "¿Cualquiera que desea ejercer la docencia puede ser capaz de hacerlo?". Seguidamente, el autor aventura una respuesta y procede a sustentarla: "Posiblemente no", admite y continúa diciendo que "El desafío de contar con buenos maestros empieza con el mismo proceso de selección de postulantes que tienen condiciones innatas para ser maestros, en aspectos de personalidad, estado físico, psicológico,

intelectual y moral y, sobre todo, su capacidad de auto-aprender permanentemente de sí mismos y de su entorno" (1994: 154). Como se verá en otra sección de este informe, son muchas las limitaciones del actual proceso de "reclutamiento" de futuros maestros en el Perú. Esta es pues un área que merecería una mayor atención de parte de las autoridades del sector.

Ahora, ¿cómo se puede atraer a los estudiantes mejor dispuestos y más capaces hacia la enseñanza en el sistema educativo público? Al respecto, John Goodlad sugiere la necesidad de estrategias activas de reclutamiento de mejores postulantes. Una estrategia sería, por ejemplo, la creación en escuelas secundarias de clubes de futuros profesores que impulsen una imagen de la "buena docencia" como una profesión que requiere no sólo dedicación y vocación de servicio sino también de muchas habilidades y años de preparación. Asimismo, una estrategia de este tipo proporcionaría a los estudiantes oportunidades para que ejerzan el rol de tutores de alumnos más jóvenes en las escuelas públicas. De otro lado, el experto Richard Murnane (1991) sugiere que se proporcione vías alternativas a la titulación con el fin no sólo de permitir sino de fomentar que graduados calificados, provenientes de otras áreas académicas, se vean atraídos a la enseñanza escolar. Esta propuesta viene siendo debatida intensamente en nuestro medio, estando las opiniones al respecto bastante divididas.

Muchos afirman que para que la calidad de los maestros mejore, es indispensable que la enseñanza, como ocupación profesional, adquiera o recupere su prestigio. Sólo al convertirse en una carrera prestigiosa, la docencia se volverá una profesión deseable entre los estudiantes más aplicados de secundaria. En los Estados Unidos, por ejemplo, se ha tomado una serie de iniciativas de titulación alternativa. Normalmente, el título de docencia es otorgado por cada estado y los contratos se realizan a nivel local. Pero en los últimos años se ha activado el nuevo "Organismo Nacional de Nivel Profesional" dedicado a ofrecer un título nacional especial de enseñanza asequible sólo a maestros con experiencia. Este organismo ha encargado a grupos de profesionales --incluyendo a muchos docentes de aula-- el desarrollo de un conjunto de estándares profesionales nuevos para cada nivel y especialidad. Los maestros que solicitan el nuevo título son evaluados a lo largo de un año y esta evaluación incluye observaciones de aula, carpetas sobre su trabajo, ensayos escritos sobre la forma como abordan ciertas situaciones y problemas de la enseñanza y otras mediciones novedosas que evalúan su verdadera capacidad para enseñar. Con la creación de este organismo, las autoridades educativas americanas esperan que la posesión de este título adicional se traduzca en un mayor reconocimiento y, tal vez, un mayor salario.

2. Formadores con las mejores calificaciones posibles

Si deseamos que nuestros maestros sean de la más alta calidad posible, el formular la siguiente pregunta se torna inevitable: ¿qué hay sobre la calidad de los maestros? Al respecto, uno de los documentos publicados por Foro Educativo (1992: 128) sugiere la implementación de

...incentivos para los docentes que forman maestros. El gobierno central y los gobiernos regionales

deben incrementar la remuneración de los docentes de los institutos pedagógicos. Asimismo, deben ofrecer diversos incentivos como mejoramiento del material educativo, incremento de la biblioteca docente, suscripciones a publicaciones especializadas y becas de estudio.

En otras palabras, si esperamos que nuestros maestros continúen aprendiendo a lo largo de toda sus vidas, no podemos esperar menos de quienes son *sus* maestros. Los formadores de los futuros maestros deben pues estar constantemente expuestos a tales incentivos y a oportunidades de capacitación. En el Perú, son pocos los formadores de docentes que cuentan con estudios de postgrado, por ejemplo, y las remuneraciones de aquellos que cuentan con algún título de postgrado son muy similares a las de cualquier docente escolar. Urge, pues, atender y corregir situaciones como la recién mencionada.

3. Educación rigurosa y de alta calidad para el maestro

Además de los requerimientos formales de selección y titulación de docentes, Shona García (1992) hace sugerencias diversas e importantes en relación al currículo de los programas de formación docente. En primer lugar, García afirma que éste debería enfatizar el pensamiento crítico y la investigación. En segundo lugar, el currículo debería exigir que los estudiantes de educación estén en contacto con el mundo escolar real tan temprano como sea posible. La experiencia práctica temprana no sólo les proporcionaría una introducción realista a la enseñanza, sino que les daría oportunidades inmediatas de vincular la teoría con la práctica. Por eso, García sugiere que en lugar de esperar hasta el tercer año o el final de la carrera para involucrarse en la enseñanza, los futuros pedagogos se vean comprometidos desde el primer año en experiencias de tutoría con escolares.

Resulta interesante observar la similitud que existe entre las políticas para el mejoramiento de la formación magisterial que se proponen para los Estados Unidos y aquellas que se formulan para el caso del Perú. Foro Educativo (1992), por ejemplo, recomienda que los currículos de los institutos de formación docente deberían ser diseñadas de forma autónoma. Al respecto afirma que:

El Ministerio de Educación debe limitarse a dar orientaciones básicas: duración, componentes fundamentales y áreas básicas. Las demás decisiones corresponden al nivel regional o a los institutos superiores pedagógicos. Estos deben tener la posibilidad de adecuar y experimentar el currículum de modo que responda mejor a las características culturales y socio-económicas de su zona de influencia.

(Foro Educativo, 1992: 129)

De otro lado, un estudio de cinco años sobre la formación magisterial llevado a cabo en los Estados Unidos (Goodlad, 1991) halló que los formadores de maestros se sentían limitados por las excesivas regulaciones del Estado hasta el punto que muchos creían que no tenía ningún sentido proponer ideas nuevas pues pensaban que el estado inevitablemente interferiría con la posibilidad de ponerlas en práctica.

Ahora bien, si esperamos que los formadores de maestros sean capaces de reformular el currículo de manera creativa, se torna indispensable que en su formación y capacitación se enfatice el desarrollo de esas capacidades. Como bien dice Berliner (1984: 96),

...deberíamos transformar nuestras salas de estudio en verdaderos laboratorios donde los estudiantes puedan manejar el contenido de una determinada área temática, examinar la distribución del tiempo necesario para enseñar partes específicas del currículo, estudiar las pruebas o ejercicios que acompañan esos materiales curriculares específicos, dictar clases modelo que, además, sean analizadas y criticadas por maestros expertos, por otros estudiantes y por los niños...También necesitamos videocámaras y fondos para pagar a expertos que analicen la enseñanza de la misma forma como los entrenadores analizan el rendimiento de los atletas.

De manera similar, la Comisión Norteamericana sobre la Educación de Maestros para el Siglo XXI (1990) sugiere que se fomente la investigación sobre procesos y resultados en los institutos de formación docente y que la evaluación de los maestros, una vez que estén en ejercicio, se base en los resultados de esa investigación. Advierte Goodlad que la investigación en los programas de educación requiere del trabajo conjunto o de la colaboración entre las facultades de educación y otros departamentos académicos. Sólo así, en opinión de Goodlad, las primeras adquirirán la base académica necesaria para llevar a cabo su propia investigación y usar apropiadamente sus resultados.

4. Vinculación entre la formación docente y las escuelas

En el Perú, Raúl González Moreyra ha sugerido que

Toda facultad o escuela pedagógica debería contar con una escuela o una red de escuelas de aplicación asociadas a ella en las cuales no sólo se cumplan las prácticas indispensables en la formación docente, sino que sean los espacios de investigación e innovación del centro, de tal manera que funcione además como un centro de animación de la actividad pedagógica de un área territorial determinada.

(Foro Educativo, 1992: 109)

Para Goodlad, la asociación entre los centros de formación magisterial y los colegios o "distritos escolares" (lo que en el ámbito peruano vendría a ser la USE o ADE) no sólo es de utilidad sino que frecuentemente evita muchos de los problemas que actualmente enfrentan los docentes americanos en ejercicio. Según Goodlad, y esta es una realidad nada ajena a los actuales docentes peruanos, una de las principales deficiencias del sistema de prácticas pre-profesionales es que muchas veces los practicantes son asignados a profesores cuya capacidad docente deja mucho que desear. Así, muchos practicantes se encuentran en la difícil y perjudicial situación de haber aprendido quizás teorías y técnicas pedagógicas innovadoras pero, a la hora de la práctica, tener que trabajar con un docente que utiliza prácticas educativas caducas e inefectivas.

Esta es una de las muchas razones por las que Trahtemberg afirma que

El "año de prácticas" en el modelo peruano está muy desconectado de la deliberación teórica de los temas educativos, por lo que el egresado de los actuales institutos y facultades de educación queda indefenso para lidiar con la realidad educativa.

Para Trahtemberg, pues, el problema no sólo radica en que los programas de estudio de los docentes en formación son preponderantemente teóricos, sino que los estudiantes de pedagogía tienen muy pocas oportunidades de exponerse a situaciones reales de la actividad docente. Si a esto le sumamos la preocupación de Goodlad en el sentido de que la poca experiencia del docente durante sus años de formación muy a menudo ocurre bajo la supervisión de maestros no calificados para este tipo de trabajo, la seriedad del problema se hace patente: es muy probable que los docentes en formación adopten las prácticas de los docentes a quienes observan, perpetuando así estilos y métodos pedagógicos cuyos resultados han demostrado ser ineficientes y hasta negativos.

Para explicar mejor esta situación, Goodlad compara el sistema prevalente con el que existía en el campo de la medicina en 1910: los estudiantes de medicina se entrenaban en la práctica con médicos mayores que ignoraban las teorías más modernas y los hallazgos más recientes en su campo. En cambio, en el actual modelo de formación médica, las escuelas de medicina están afiliadas a "hospitales docentes" que son centros de excelencia donde se investiga e innova a la vez que se educa a los futuros profesionales de la salud. El objetivo que Goodlad tiene en mente, pues, es crear "escuelas de demostración" en las cuales tanto investigadores educacionales como maestros de aula trabajen hombro a hombro para mejorar la práctica docente. Realizar sus prácticas en ambientes como éstos, enriquecería sustancialmente la experiencia de los estudiantes de pedagogía.

En la misma línea de lo que sugiere Goodlad, Lynne Paine (1990) describe las prácticas docentes que suelen tener los estudiantes de educación en China. Los practicantes son enviados en grupos a diferentes colegios donde son objeto de la atención de muchos maestros, en lugar de que cada practicante sea asignado a un sólo docente. Para desarrollar sus primeras lecciones, los practicantes trabajan tanto con los supervisores de su propio centro de formación como con los maestros de la escuela donde están practicando. Los practicantes son luego observados en sus primeros esfuerzos de enseñanza tanto por sus supervisores y por otros docentes como por sus compañeros practicantes y reciben muchas sugerencias sobre cómo mejorar su docencia.

Goodlad (1991) señala que uno de los problemas más graves de los sistemas de formación magisterial es que los estudiantes suelen egresar de sus programas con una perspectiva bastante estrecha, preocupados tan solo por el aula y los alumnos de los cuales será responsable. En su formación no han aprendido a pensar ampliamente sobre la escuela y su relación con la comunidad, ni han aprendido a pensar en los problemas que se les presentan como parte del sistema educativo en su conjunto. Entonces, una de las ventajas de asignar a los docentes practicantes no a aulas específicas sino, al estilo chino, a una escuela,

es que los futuros educadores adquieren la experiencia de manejo de aula siempre en relación al resto del colegio y tienen la oportunidad de interactuar con padres de familia y otros miembros de la comunidad.

5. Apoyo durante el primer año de trabajo del docente

La misma carencia de experiencia hace que la mayor parte de los docentes encuentren su primer año de trabajo extremadamente difícil. Los aspectos en los que más dificultades encuentran son el manejo de aula y la disciplina. Es por tanto muy común que muchos profesionales de la docencia, aun aquellos con excelente potencial, abandonen la enseñanza durante su primer año. Resulta de suma importancia, pues, que busquemos maneras de brindar apoyo a los docentes en ese período crítico. En el artículo sobre China antes mencionado, Paine (1990) nos informa que es justamente por las dificultades que los maestros novatos enfrentan en su primer año que éstos reciben una carga académica menor. Más aun, durante su primer año de docencia, los maestros chinos continúan recibiendo apoyo de sus programas de formación, de sus colegas y de sus profesores-supervisores de la escuela en la cual trabajan.

Considerando los problemas y los nuevos retos que la falta de experiencia conlleva, Wise (1987) sugiere incluso que a los graduados de los programas de formación magisterial se les otorgue tan solo un certificado provisional y reciban su titulación definitiva sólo luego de haber cumplido un año de docencia y de haber sido observados y aprobados por sus supervisores.

6. Prioridad de la formación magisterial en las universidades

Si estamos de acuerdo en que la carrera docente debe recuperar prestigio, esta recuperación debería empezar con el apoyo y reconocimiento a las facultades e institutos de educación por parte de las universidades. En este tema, las sugerencias de activistas y estudiosos peruanos y estadounidenses nuevamente coinciden. En el Perú, González Moreyra (Foro Educativo, 1992) sostiene que para que la profesión magisterial adquiera el prestigio y el respeto que merece "Los recursos humanos de las universidades deben respaldar fuertemente la formación docente". Goodlad explica el hecho lamentable de que muchas universidades se sienten avergonzadas de su pasado como escuela normal e incluso tratan de ocultarlo. Si la misión de formar docentes no es revalorizada por las instituciones de mayor prestigio académico, tanto a nivel del discurso como con apoyo sustantivo y enérgico, difícilmente se logrará que la sociedad le de el valor que corresponde a la profesión de maestro.

7. Modalidades alternativas de formación

Echemos una mirada ahora a las sugerencias que se han hecho respecto a formas alternativas de formación docente. En las zonas rurales del Perú, por ejemplo, la carencia de maestros titulados es un problema ampliamente reconocido. Al respecto, López de Castilla (1990) ha hecho varias propuestas concretas sobre programas alternativos de entrenamiento para educadores rurales. En primer lugar, sugiere que se creen programas de especialización en educación rural. Esto incluiría técnicas especiales para lidiar con aulas multi-grado y para que el docente ejerza exitosamente su rol de "promotor de la comunidad". En la

opinión de López de Castilla, por lo menos uno de estos programas debería ser implementado en cada una de las regiones del país.

López de Castilla propone, además, que los mejores alumnos que se gradúen de la secundaria en cada región tengan la posibilidad de ingresar automáticamente a las facultades o institutos que ofrezcan formación en la especialidad de educación rural. Si además estos estudiantes se comprometen a enseñar en escuelas rurales por un mínimo de cinco años y a entrenar a quien venga a sustituirlo, la carencia de docentes preparados en las zonas rurales podría disminuir.

En el caso de que no se pueda encontrar un docente titulado, López de Castilla recomienda

Seleccionar jóvenes de la comunidad que demuestren inclinación y condiciones para la docencia, y adjudicarles las plazas vacantes que se presenten en centros educativos unitarios con el compromiso de trabajar en ella durante un mínimo de diez años.

(López de Castilla, 1990: 151)

Debe diseñarse programas de profesionalización especiales para este grupo, sostiene López de Castilla, de calidad comparable con la de los programas de formación regular, de manera que con el tiempo los cursos de profesionalización devengan en la titulación de estos docentes.

Además de las sugerencias de López de Castilla, existen otras opciones viables para entrenar a docentes en y para localidades remotas. Los investigadores Joao Araujo y Oliviera y Greville Rumble (1992), por ejemplo, proponen la educación a distancia. Estos autores pasaron revista a muchos de esos programas en América Latina y observaron que rara vez se adopta programas a distancia porque sean realmente considerados la mejor manera de formar maestros. Por el contrario, se implementan como una manera de satisfacer una urgencia o necesidad especial. Así, estos programas usualmente adolecen de financiamiento restringido, lo que atenta contra su efectividad. En su estudio también encontraron que

...el acceso abierto y la tendencia a admitir a personas con calificaciones deficientes, que no están preparadas para enfrentar las dificultades que supone el estudiar por su cuenta, producen altas tasas de deserción con demasiada frecuencia.

(Araujo y Oliviera, 1992: 9)

Los buenos programas de educación a distancia se caracterizan por la alta calidad de sus materiales instruccionales, de los servicios que se prestan a los educandos (particularmente servicios de tutoría) y de sus sistemas de evaluación, que son equitativos pero rigurosos.

De otro lado, en su evaluación de diferentes experiencias de formación de especialistas en educación bilingüe en otros países latinoamericanos, Luis Enrique López (s/f) hace muchas referencias

halagadoras a los programas peruanos. Al respecto escribe:

Producto de varios años de búsqueda en este campo es el modelo curricular para la formación y profesionalización docente en educación bilingüe intercultural, aprobado y publicado por el Ministerio de Educación del Perú, a fines de 1993. El mencionado documento fue producto de tres talleres de elaboración colectiva de la propuesta en los cuales participaron dirigentes indígenas, maestros de formación docente y especialistas en las disciplinas respectivas. La propuesta reduce el tiempo de formación presencial de 10 a 6 semestres académicos, dedicando los 4 últimos al ejercicio de la docencia, combinada con el desarrollo de investigaciones, la elaboración de la tesis y el desarrollo de algunos cursos en la época de vacaciones. La propuesta "posibilita una diversificación en programas curriculares según las necesidades de cada Instituto Superior Pedagógico o Universidad de acuerdo a las poblaciones que tienen que atender, por tratarse de un programa general, abierto y sin fragmentación".

Entre los objetivos de esta propuesta están los de "conjugar las formas indígenas de transmisión de conocimientos con los aportes de las distintas corrientes pedagógicas que permitan al docente elaborar y manejar una metodología y técnicas adecuadas a la realidad educativa donde se va a desenvolver...promover la participación en el proceso educativo...e integrar en el currículo la cosmovisión de las culturas, sobre la relación hombre-naturaleza". El modelo...que incluye la presentación y descripción de la organización curricular en áreas...y funciones que deberá desempeñar el futuro maestro (investigador, promotor comunal y conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje), la manera en la que la investigación, la promoción comunal y la práctica profesional se articulan durante los 10 semestres de la formación, las tablas de alcances y secuencias de objetivos y contenidos así como la manera en la que éstos se integran y las recomendaciones metodológicas para su implementación, debió ser puesto en práctica en 10 Institutos Superiores Pedagógicos de las regiones andina y amazónica peruanas. Sin embargo, parece ser que éste propósito no se ha logrado en todos ellos, seguramente por no contar con los recursos humanos requeridos para ello.

(López, s/f: 18-19)

Como podemos apreciar en la cita anterior, el Perú es percibido claramente como un líder en el mundo de la educación bilingüe. Llama la atención, por otro lado, cuántas de las características de una buena formación magisterial que se han venido promoviendo en los párrafos anteriores de este documento se encuentran en el modelo al que López hace referencia.

8. Aprendizaje continuo y desarrollo profesional de los maestros

Los programas iniciales de formación docente, debemos insistir, son sólo un punto de partida, y la preparación recibida en ellos debe ser reforzada con una capacitación constante. Al respecto, Schaefer (Citado por Farrell, 1993) señala que una capacitación que fomente la activa participación de los docentes

suele rendir muy buenos resultados, es decir, que los principios pedagógicos que sostenemos aquí como deseables para programas de formación, también lo son para los programas de capacitación. Schaefer menciona asimismo la necesidad de que los maestros en servicio se comprometan a la reflexión y la introspección, basadas en sus experiencias reales y concretas en el aula. Los maestros que participan en grupos de estudio o en círculos de docentes pueden beneficiarse de las buenas o malas experiencias y de la sabiduría que otros han acumulado. Parte del ejercicio docente debería consistir en ayudarse a crecer mutuamente, para así convertirse en mejores maestros.

Hace mucho tiempo ya es práctica convencional en muchos países el pagar salarios más altos a aquellos docentes que han llevado cursos o especializaciones adicionales o que han obtenido un título de maestría o doctorado. En algunos lugares hoy en día se viene experimentando con distintos tipos de estímulo al desarrollo profesional de los maestros. En el estado de Massachusetts, por ejemplo, se está instituyendo un nuevo sistema en el cual la licencia de un docente debe ser renovada cada cinco años y sólo podrá ser renovada si el docente ha completado ciertos cursos adicionales de capacitación (Departamento de Educación del Estado de Massachusetts, 1995).

9. Organización de programas de formación magisterial

Las diferencias entre los distintos programas de formación magisterial en el mundo son muchas y considerables. En los países vinculados a la Cuenca del Pacífico, por ejemplo (ver APEC, 1995), los requisitos para ser profesor de educación inicial van desde la culminación de algunos años de secundaria más 3 o 4 años de formación docente, como ocurre en China, hasta la necesidad de tener una maestría, como sucede en el Japón. Hay una tendencia generalizada a agrupar los "años de infancia" y ofrecer títulos que permitan enseñar, por ejemplo, tanto en el nivel pre-escolar como en los primeros grados de la educación básica.

De otro lado, para la instrucción primaria, varios países requieren sólo de 3 años de formación postsecundaria. En Australia, por ejemplo, la formación docente consta de 3 años de educación formal, aunque últimamente se están haciendo esfuerzos para extenderla a 4 años. En Hong Kong, además de los 5 años de secundaria, también se requiere 3 años de entrenamiento, mientras que en los Estados Unidos se requiere 4 años de formación y en algunos casos se exige un quinto año de estudios o, específicamente, una maestría (tanto para primaria como para secundaria). Para la enseñanza secundaria, muchos países requieren 4 años de formación magisterial o de universidad en el área de especialización, mientras que varios países sólo exigen un año adicional de preparación. Para aquellos profesionales de otros campos académicos interesados en titularse para la docencia, muchos países sólo exigen estudios de postgrado en educación que en algunos casos supone la obtención de una maestría. El caso peruano que exige un mínimo de cinco años de estudios postsecundarios para la formación inicial de un docente parece ser excepcional en este sentido.

10. Estándares para una formación docente exitosa

Casi todos los autores de la literatura revisada que versan sobre el tema de la formación magisterial incluyen una lista propia de estándares para una formación docente exitosa. Aquí hemos seleccionado, combinado y adaptado principalmente dos de ellas, la lista de Goodlad (1991: 54-64) de 19 postulados y la Declaración de Principios del Grupo Renacimiento (1994), generando la siguiente lista de principios que consideramos pertinentes para la formación del "buen docente" en el Perú:

1. Las instituciones que ofrecen programas de formación magisterial deben asumir la educación de los futuros maestros como una responsabilidad importante con la sociedad y, por lo tanto, deben apoyarlos adecuada y vigorosamente. En el caso de las universidades, las facultades de educación deben gozar por lo menos de la misma legitimidad y reconocimiento que los otros programas académicos.
2. Es más, no sólo los programas o facultades de educación sino todos los departamentos y programas de la institución deben estar comprometidos en la formación de educadores. En el caso de las universidades, es necesario que el compromiso con la excelencia caracterice tanto a los programas de educación como a las demás carreras que allí se brindan.
3. Los programas de formación magisterial deben asegurarse de proveer condiciones para el aprendizaje similares a aquellas que deseen que los futuros maestros que allí se forman generen en colegios y aulas donde ejercerán luego su labor docente.
4. El rol del Ministerio de Educación debe limitarse a establecer los grandes lineamientos curriculares y fijar los estándares mínimos esperables de los graduados de las carreras de educación. Las instituciones deben así asumir la tarea de diseñar su propio currículo, sus propios estándares de desempeño y sus políticas internas, a la luz de los requisitos de acreditación, lúcida y profesionalmente establecidos por algún organismo nacional o regional.
5. Los programas de formación docente deben aspirar a tener un cuerpo docente dedicado a la misión de mejorar la educación y constantemente involucrado en diversas actividades académicas y profesionales.
6. Los programas de formación docente deben caracterizarse por tener expectativas elevadas de aprendizaje y rigurosas exigencias para la graduación.
7. La preparación académica de los aspirantes a la docencia debe incluir un riguroso programa de estudios generales y una buena preparación en filosofía e historia de la educación, así como en teoría educativa. Además, todo estudiante de educación debe ser entrenado en el uso de métodos pedagógicos tanto generales como específicos para ciertos cursos o materias.
8. Los programas de formación docente deben dar amplias oportunidades a los futuros maestros de pasar de ser meros estudiantes o consumidores de conocimientos previamente organizados a

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A manera de resumen de lo dicho hasta este momento en materia de formación profesional docente, veamos lo que la APEC, organización que agrupa a varios países de la Cuenca del Pacífico, recomienda para los programas de formación docente de los países miembros:

- Elevar el nivel de calidad de los programas de formación magisterial.
- Promover mayores vínculos entre la formación académica y las experiencias prácticas.
- Proveer apoyo para los períodos iniciales o transicionales de la carrera.
- Proveer oportunidades de desarrollo profesional continuo.
- Crear marcos nacionales que guíen la formación inicial de docentes y su desarrollo profesional continuo.
- Crear foros que garanticen a los docentes mayores oportunidades de contribuir a la discusión sobre cuestiones de formación y desarrollo profesional.

(APEC, 1995: 16)

ANEXO 2

PERFIL DE UN BUEN EGRESADO

EL PERFIL DE UN BUEN EGRESADO

(Propuesta construida a partir de una revisión los problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú)

Entre las múltiples maneras en que se podría organizar las características de un buen maestro, parece muy apropiada una que propone tres conjuntos de aspectos esenciales para un docente:

- ¿Qué es lo que debe **SABER**?
- ¿Cómo debe **SER**?
- ¿Qué debe **HACER** y cómo debe hacerlo?

los cuales se pueden resumir como **SABER, SABER SER, SABER HACER**.

Consideramos que hay seis ejes esenciales para la formación de un educador profesional. Aunque en la vida real, y en las personas mismas, suelen presentarse de manera muy integrada, podemos para nuestros propósitos organizarlos de la siguiente manera:

SABER

- Pensamiento cuestionador y analítico
- Dominio de la materia de enseñanza

SABER SER

- Confiabilidad ética y salud mental
- Capacidad para vínculo y tolerancia

SABER HACER

- Adaptabilidad al cambio y espíritu de innovación
- Capacidad práctica, con expectativas altas

En lo que sigue, se describe brevemente algunas de las características y capacidades que el sistema de formación docente debería asegurar tuvieran los futuros maestros del Perú.

1. **Saber.** El docente debe saber:

a) **Pensar**

- i)* **Pensar con profundidad y sentido analítico.** Ser capaz de reflexionar sobre lo que se vive, escucha o lee, con espíritu cuestionador y crítico.
- ii)* **Reflexionar sobre su trabajo.** Analizar lo que se hace, evaluar su propia actividad identificando éxitos y problemas, y saber reflexionar en grupo, aprendiendo de las ideas de los otros a fin de mejorar la eficacia en el aula y la escuela.
- iii)* **Resolver problemas.** Recolectar información, analizarla, integrarla, considerar diversas alternativas de acción y tomar decisiones al respecto, sólo o conjuntamente con otras personas. Pensar creativamente frente a situaciones inéditas o novedosas.

b) **Comunicarse**

- i)* **Hablar claramente.** Hablar de manera ordenada y comprensible, usando expresiones lingüísticas correctas, a fin de facilitar la atención, aprendizaje y comportamiento del alumno.
- ii)* **Escuchar con atención e interés.** Escuchar con empatía, comprensión y tolerancia, a fin de facilitar las relaciones en el aula, la escuela, y con la comunidad local.
- iii)* **Leer comprensivamente.** Poder entender y analizar una variedad de textos y temas, y tener el hábito de leer frecuentemente con y por placer.

- iv*) **Escribir claramente.** Poder extraer ideas de varias fuentes y sintetizarlas de manera organizada. Tener la capacidad de expresar por escrito ideas propias y originales.
- c) **Aprender permanentemente.** Haber "aprendido a aprender" y tener la capacidad, organización mental y deseo de seguir aprendiendo toda la vida.
- d) **Investigar, experimentar y utilizar los resultados.** Tener nociones básicas sobre investigación educativa y social, de manera de poder identificar la problemática personal, cultural, familiar y socioeconómica de los alumnos y de los otros agentes educativos, y poder aplicar estrategias adecuadas para su solución. Ser capaz de entender informes de investigación realizados por otros cuyos resultados pueden serle de utilidad.
- e) **Aspectos esenciales de una cultura general.** Comprender distintas formas de cultura y sociedad, ser capaz de apreciar la literatura y las artes, y los conocimientos científicos y tecnológicos.
- f) **Los conocimientos fundamentales de la educación.**
- i*) **Filosofía, historia y sociología de la educación.** Comprender las relaciones que existen entre el mundo de las ideas, el sistema educativo y la sociedad.
- ii*) **Las teorías de la educación** Conocer la teoría de la educación y sus derivaciones prácticas a fin de asumir unos lineamientos propios para orientar eficazmente el proceso educativo.
- iii*) **La psicología y desarrollo de niños y jóvenes.** Conocer las etapas normales del desarrollo y la forma de pensar de los estudiantes, a fin de planificar y facilitar los aprendizajes.
- iv*) **La psicología del adulto.** Saber analizar y entender las relaciones con otros, a fin de entender las relaciones con la autoridad, poder resolver conflictos interpersonales y relacionarse bien con el profesorado y los padres.
- g) **Su especialidad**
- i*) **Los contenidos.** Conocer bien los contenidos de las asignaturas que piensa enseñar, saber cómo pueden ser organizados y cómo se conectan con los de otros temas y especialidades.

ii) **Métodos de enseñanza.** Conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger en base a ello cómo debe enseñarse en cada caso, para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didácticas. Estar familiarizado con los problemas de enseñanza-aprendizaje especialmente presentes en la disciplina que él enseña.

2. **Saber Ser.** El docente debe:

a) **Reconocer la centralidad de la persona.** Reconocer que la persona y su dignidad constituyen el aspecto esencial del universo, de lo que deriva su propio valor como persona y las relaciones con los otros, respetando la dignidad y los derechos de los demás.

b) **Ser una persona con madurez personal y auto-estima.** Poseer un buen equilibrio psicológico, lo que permite realizar acciones eficaces y constituirse en modelo apropiado para los estudiantes.

c) **Ser poseedor de múltiples y sólidos valores.** Es decir, ser conocedor y facilitador del proceso que lleva al desarrollo de valores, y preocuparse por que sus alumnos los adquieran. Debe haber una evidente coherencia entre sus valores y lo que dice y hace.

d) **Ser capaz de establecer relaciones sólidas:**

i) **Con sus alumnos.** A fin de permitir una acogida favorable de sus enseñanzas y lograr una confianza y estima que faciliten una enseñanza personalizada.

ii) **Con el profesorado.** A fin de lograr un ambiente gratificante de trabajo, facilitar la obtención de los objetivos y demostrar ante los alumnos una forma concreta de entendimiento y vida fraterna.

iii) **Con los padres o tutores.** A fin de lograr una empatía, un intercambio de información valiosa para la educación de los hijos y una permanente y leal colaboración educativa.

iv) **En la comunidad.** A fin de entender las costumbres y necesidades locales, procurar la mutua colaboración y propiciar el aprecio de los alumnos hacia la comunidad local.

e) **Ser responsable**

i) **Trabajando con dedicación.** Evidenciar su esfuerzo por educar y su auténtica vocación de maestro.

ii) **Cumpliendo cabalmente un horario.** Cumple con asistencia y puntualidad permanentes, y aprovecha plenamente cada hora pedagógica.

iii) **Cumpliendo los objetivos y la reglamentación escolar.** Sigue los lineamientos generales de la escuela y sus reglas específicas, de manera de realizar una tarea educativa eficaz.

f) **Tener actitudes que faciliten el aprendizaje**

i) **Preocupación por los alumnos.** A fin de que logren todo tipo de aprendizajes, particularmente aquellos básicos en los que muestran más deficiencias. Incluye su salud y su bienestar.

ii) **Interés en generar aprendizajes.** Darle preferencia al aprendizaje sobre la enseñanza, manejar hábilmente el aprendizaje activo y disminuir sustancialmente el "expositivo".

iii) **Tener altas expectativas para los alumnos.** Confiar en que pueden aprender y tener alto rendimiento, lo que suele traer como consecuencia un aumento de la autoestima de los educandos y una mejora en sus logros educativos.

iv) **Tener en cuenta las diferencias entre sus estudiantes.** Conocer, comprender y valorar las diferencias de sexo, idioma, religión, origen étnico y otros. Debe llevar a actitudes de tolerancia y aprecio mutuo.

v) **Gozar y alegrarse con el trabajo y con lo que se aprende.** El maestro debe estar alegre, optimista y disfrutar con lo que sus alumnos y él mismo aprenden, actitudes que contribuyen mucho a que una escuela sea eficaz.

3. **Saber hacer.** El docente debe poder:

a) **Planificar**

i) **Basándose en los objetivos del currículo.** El maestro debe diseñar situaciones de aprendizaje basándose en esos objetivos, procurando una secuencia lógica y una integración de los contenidos de las distintas materias.

ii) **Para varias unidades de tiempo.** Debe saber elaborar planes diarios, semanales y anuales para sus lecciones, unidades y proyectos.

iii) **Adaptando y diversificando de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.** Los maestros deben adaptar los objetivos curriculares a sus propios contextos y desarrollar lecciones usando materiales y temas apropiados a su localidad y necesidades.

iv) **Para diversos niveles y necesidades.** Debe saber organizar la clase para alumnos con diferentes niveles de conocimientos y características de aprendizaje, lo que incluye el debido manejo de aulas multigrado con alumnos que cursan distintos grados de estudio.

b) Seleccionar información y material didáctico

i) **Usar y aprovechar información de diversas fuentes.** El maestro debe saber seleccionar información pertinente de textos variados, de los periódicos, la televisión y de recursos locales tales como entrevistas a miembros de la comunidad o los trabajos escritos por otros estudiantes.

ii) **Evaluar, seleccionar y utilizar materiales didácticos.** El maestro debe saber criterios con qué evaluar y seleccionar materiales didácticos de calidad y saber cómo utilizar textos y otros materiales.

iii) **Elaborar materiales didácticos usando elementos locales.** El maestro debe saber diseñar y crear sus propios materiales, usando recursos locales, con propósitos instruccionales claros.

c) Crear un ambiente estimulante en su aula. El maestro debe saber construir espacios que hagan visibles los trabajos y avances de los alumnos y que estimulen el aprendizaje y la creatividad.

d) Enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes

i) **Enseñar con claridad y secuencia.** Presentar materiales que estén al nivel de los estudiantes, explicar con claridad y ayudar al estudiante a relacionar lo que está aprendiendo con su trabajo anterior y con lo que viene.

ii) **Propiciar el desarrollo intelectual.** Promover activamente el desarrollo de un pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes de resolver problemas, proporcionándoles algunas técnicas para "aprender a aprender".

iii) Emplear estrategias de enseñanza apropiadas para cada objetivo y grupo de estudiantes. Saber seleccionar lo más pertinente para cada caso de entre todo un repertorio de estrategias, tales como el trabajo cooperativo en grupos, el trabajo independiente, la enseñanza en equipo, la exposición por el maestro, viajes al campo, actividades especiales con padres, tutorías entre los mismos estudiantes o de alumnos mayores, uso de tecnología nueva, etc.. Fomentar mucho el trabajo grupal, pero asegurando que la evaluación realmente estimule tanto el desempeño individual como la contribución de cada miembro al mejor desempeño de los otros.

iv) Responsabilizar al estudiante por su propio aprendizaje y auto-evaluación. Ayudar a los alumnos a que se fijen metas y que aprendan a evaluar su propio desempeño, a fin de que asuman ellos mismos la responsabilidad por su aprendizaje y el deseo de seguir aprendiendo.

e) **Evaluar de manera formativa y diferencial.** Utilizar las tareas diarias y las respuestas de los estudiantes a fin de afinar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

i) Dar retroalimentación continua. Usar la evaluación formativa para informar a los estudiantes y a los padres del progreso de cada estudiante.

ii) Reformular y re-enseñar material que los estudiantes no comprendieron. El maestro debe usar la evaluación formativa para comprender cómo piensan los estudiantes y presentarles de nuevo el material, de manera más comprensible, dando más tiempo cuando sea necesario.

iii) Evaluar su propio desempeño. Un maestro debe evaluar todos los aspectos de su propio desempeño, así como fijarse metas para su desarrollo profesional.

f) **Manejar el aula**

i) Con liderazgo. Ser una persona que guía y lidera su aula, con una organización adecuada, una programación eficaz y una disciplina positiva.

ii) Con uso eficiente del tiempo. Usar plenamente cada hora para el aprendizaje, y cumplir con todas las horas y semanas de clase del año lectivo, a fin de que los alumnos estén activamente involucrados en aprendizajes significativos durante todo el tiempo escolar.

iii) Con actitudes positivas. Reaccionar de manera positiva ante los esfuerzos y los errores de los estudiantes, promoviendo simultáneamente sus talentos especiales, a fin de desarrollar su autoestima y el deseo de asumir nuevos desafíos.

- iv)* **Promoviendo la socialización de los alumnos.** Es responsabilidad del maestro facilitar las relaciones entre alumnos, ayudándolos a relacionarse y promoviendo la colaboración entre ellos.
 - v)* **Con trato justo para todos.** El maestro debe asegurar una oportunidad igual para todos, sin perjuicio a cualquier alumno, apreciando y resaltando las diferencias de manera positiva.
- g) Colaborar con otros.**
- i)* **Colaborar con el profesorado.** Trabajar con otros para mejorar su programa educacional, experimentando con técnicas innovadoras, así como con observación por pares o enseñanza en equipo.

*ii) **Asumir el Proyecto Educativo del colegio.*** Significa expresarlo y vivirlo, así como colaborar activamente en su preparación, mejoramiento y ejecución.

*iii) **Trabajar con los padres de familia.*** El maestro debe conocer técnicas que le permita trabajar bien con los padres y hacerles ver la importancia de nuevos estilos o metodologías que emplee la escuela, a fin de que los padres se involucren positivamente en la educación de sus hijos.

ANEXO 3

**ACTORES Y PROCESOS DE LA
FORMACIÓN MAGISTERIAL EN EL PERÚ**

1. LOS ISPs y FACULTADES DE EDUCACIÓN

Hacia fines de 1995, estaban funcionando en el Perú un total estimado de 374 instituciones que brindaban programas de formación magisterial, 38 de las cuales eran universidades. Las otras 336 eran en su mayor parte Institutos Superiores Pedagógicos, mientras que unas pocas eran escuelas superiores de arte, educación física o teología, con algún programa especializado de formación docente en sus respectivos campos³.

Cuadro 1.1	
Instituciones con programas de formación de docentes en funcionamiento en 1995	
- Institutos Superiores Pedagógicos	309
- Escuelas Superiores (Arte, Música, Educación Física, Educación Religiosa)	27
- Universidades	38
Total	374

Fuente: ver nota 1

Aproximadamente un tercio de ellas, 118, respondieron a una encuesta⁴ de la cual se desprende buena parte de la información que se ha analizado para esta parte del estudio⁵. Si bien el alto porcentaje de

³ Este estimado ha sido establecido contrastando y combinando distintos listados proporcionados por diversas oficinas del Ministerio de Educación y mediante consultas directas a las Direcciones Regionales y Subregionales del sector. Originalmente, se confeccionó un listado de 570 supuestas instituciones, frecuentemente duplicadas con nombres o direcciones distintas. Tras reiteradas consultas a las direcciones regionales y subregionales del sector, se ha eliminado instituciones duplicadas o actualmente desactivadas, y se ha corregido direcciones y otros datos básicos incorrectos, hasta llegar a las 374 aquí consignadas. En el anexo 1 están listadas todas esas instituciones. Subsiste un cierto nivel de incertidumbre respecto a la exhaustividad del registro compilado, siendo posible que el número real sea ligeramente distinto al aquí estimado. La velocidad a la cual se han estado creando instituciones explica esta incertidumbre, así como la (muy) ligera inconsistencia con los datos sobre número de instituciones con los cuales se ha trabajado la cuestión de la oferta y demanda de docentes.

⁴ Ver los instrumentos de recolección de datos incluidos como anexo 2 a este informe.

⁵ El listado de las instituciones que colaboraron respondiendo a la encuesta aparece como anexo 3 a este informe.

respuesta garantiza la presencia en la muestra de organizaciones representativas de casi todo tipo posible de institución, es necesario hacer notar algunos sesgos introducidos por la auto-selección.

En primer lugar, ha respondido un tercio de los institutos y escuelas superiores, pero solo 16% de las universidades que cuentan con Facultades de Educación. Esto obliga frecuentemente a restringir las generalizaciones, allí donde es conveniente hacerlas, a los ISPs. En segundo lugar, las instituciones que respondieron no parecen estar distribuidas a lo largo y ancho del país de manera semejante a como están repartidas el total de ellas.

Cuadro 1.2 Institutos Superiores Pedagógicos y Facultades de Educación a Nivel Nacional		
Regiones	ISPs por región	Univ. por región
- Nor Oriental del Marañón	46	3
- Andrés Avelino Cáceres	37	4
- Grau	18	2
- Inca	32	3
- José Carlos Mariátegui	26	4
- Libertadores Wari	30	3
- Arequipa	17	2
- Chavín	19	2
- La Libertad	25	3
- Loreto	7	1
- San Martín	10	1
- Ucayali	6	0
- Lima	63	10
Total	336	38

Mientras que, por ejemplo, en nueve departamentos cerca o más de la mitad de las instituciones respondieron, en seis de ellos menos de la quinta parte lo hizo, como se aprecia en el gráfico 1.1.

En otros aspectos, sin embargo, el conjunto de instituciones que colaboró con el estudio se asemeja tanto al universo que pretende representar⁶, que resulta razonable derivar algunas generalizaciones al respecto, como se hace a continuación.

⁶ Los estimados de matrícula y egresados realizado a partir de la muestra, por ejemplo, así como la distribución de las instituciones según tipo de gestión y la distribución de los estudiantes según género y por especialidades son notoriamente similares a datos estadísticos compilados de diversas fuentes y a estimados o proyecciones realizados por otros analistas, con métodos distintos.

GRÁFICO 1.1
 PROPORCIÓN DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN MAGISTERIAL QUE
 RESPONDIÓ A LA ENCUESTA



Gestión

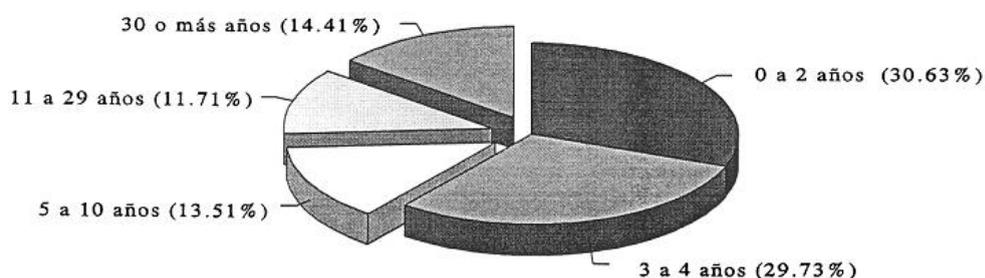
Hasta hace relativamente poco tiempo, la formación magisterial era responsabilidad casi exclusiva del Estado. Incluso apenas dos años atrás, solo 36% eran de gestión privada.

En la actualidad, por el contrario, más de la mitad de las instituciones (52%) son privadas⁷, debido a que ese sector ha promovido la creación de casi la totalidad del más de un centenar de instituciones fundadas desde 1993.

Antigüedad de las instituciones

La "antigüedad promedio" de las actuales instituciones donde se forman los maestros peruanos asciende a 9 años. Una enorme mayoría empezó a operar a partir de los años ochenta⁸, pero un tercio del total apenas alcanza su segundo año de vida y más de la mitad no tiene más de 4 años de funcionamiento. Solo unas pocas instituciones, no más de 15% del total, tienen una historia que abarca más de treinta años.

GRÁFICO 1.2
INSTITUCIONES DE FORMACIÓN MAGISTERIAL SEGÚN AÑOS DE FUNCIONAMIENTO



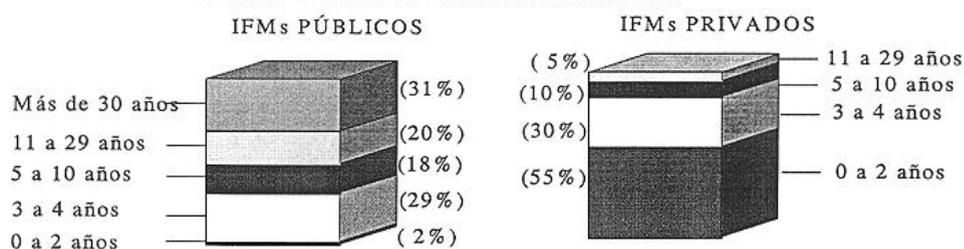
Fuente: 111 IFMs que proporcionaron fecha de creación

⁷ De las instituciones que respondieron la encuesta, 47.5% son entidades públicas, mientras que 52.5% son privadas, distribución casi idéntica a la del listado general de IFMs.

⁸ Se desconoce cuántas de estas instituciones puedan haber existido antes como Escuelas Normales.

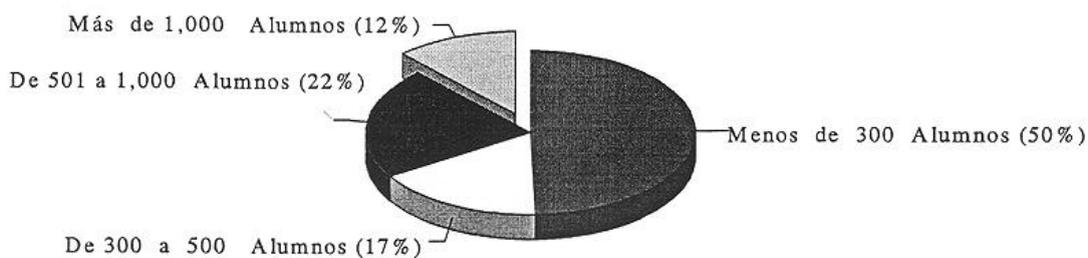
Como se desprende de lo anteriormente ya señalado, las instituciones de más larga trayectoria son, salvo excepciones, las del sector público. Estas tienen en promedio 17 años de funcionamiento, mientras que el promedio de las privadas no llega a 3. Ni una sola de las instituciones de la muestra con más de 30 años de funcionamiento es privada y solo 3 de las que tienen más de 10 años de antigüedad lo son.

GRÁFICO 1.3
IFMs SEGÚN GESTIÓN Y AÑOS DE FUNCIONAMIENTO



Fuente: 111 IFMs que proporcionaron fecha de creación

GRÁFICO 1.4
INSTITUCIONES DE FORMACIÓN MAGISTERIAL SEGÚN TAMAÑO



Fuente: 109 instituciones para las cuales se dispone de datos sobre matrícula en formación regular.

Crecimiento del número de instituciones

El ritmo de crecimiento de las instituciones ha sido realmente vertiginoso, ya que su número se ha triplicado durante los años noventa. Entre fines de 1993 y fines de 1995, la expansión solo de los ISPs alcanzó un 83%.

Es difícil justificar -- y posiblemente sostener -- este ritmo de crecimiento, como se evalúa con mucho mayor detenimiento en la parte de este diagnóstico referida a la oferta y demanda de docentes. Baste aquí con señalar que las 372 instituciones de formación magisterial sirven a una población nacional estimada en 23 millones. Resulta ilustrativo comparar esta relación con la vigente en otros países para los cuales se dispone de información, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.3			
Relación entre el tamaño de la población nacional y el número de instituciones de formación docente (IFDs) en países seleccionados ca. 1994			
País	Población	IFDs	IFDs x millón de habitantes
China	1,130'510,638	1201	1.1
Japón	125'000,000	827	6.6
Canadá	29'100,000	49	1.7
E.E.U.U.	260'800,000	1279	4.9
Perú	23'500,000	372	15.8

Fuente: APEC 1995 y Population Reference Bureau 1994

Cierto es que la estructura de edades y el ritmo de expansión de la escolaridad de estos países podrían ser muy distintos, como podrían serlo el grado de dispersión y accesibilidad geográfica de sus poblaciones. Aun así, no puede sino llamar la atención que en China, cuya población es 50 veces mayor que la del Perú, haya un número solo 3 veces mayor de instituciones donde se preparan los futuros docentes y que en todo Canadá, con un volumen de población bastante similar al caso peruano, todos los maestros se formen en solo 49 universidades o "colleges". En los Estados Unidos, el número de instituciones de formación no alcanza a triplicar el número de las IFMs peruanas, pero sirven a una población que es 11 veces mayor; y en Japón poco más que el doble de las instituciones peruanas forman maestros para una población 5 veces mayor.

Tamaño

La proliferación reciente de instituciones explica su relativamente pequeño tamaño. Si bien el promedio general es de 477 alumnos por institución, la mitad de las instituciones tienen menos de 300 alumnos. Solo un tercio tiene más de 500, y apenas una décima parte tiene más de 1000 estudiantes. Las pocas Facultades de Educación que respondieron la encuesta incluyen a algunas bastante pequeñas, pero, en promedio, tienen una matrícula bastante mayor. Otras estadísticas disponibles arrojan un promedio de más de 1500 alumnos por Facultad⁹.

Hay una fuerte relación entre tamaño y antigüedad, ya que las instituciones con menos de 500 estudiantes tienen un promedio de 3 años y medio de operación, mientras que el promedio correspondiente a las instituciones más grandes alcanza 19 años y medio. Igualmente, hay una asociación marcada entre el sector de gestión de las IFMs y su tamaño: el promedio de las instituciones estatales es 653 alumnos, mientras que el de las instituciones privadas alcanza solo a 321. Estas diferencias se dan al parecer tanto en universidades como institutos.

Financiamiento y gasto por alumno

En la mayoría de los casos, tanto de instituciones públicas como de privadas, la información obtenida sobre este punto fue muy incompleta y poco confiable.

En el caso de los institutos estatales, por ejemplo, muchos de los directores aparentemente desconocen el monto del presupuesto que les ha sido asignado por la dirección regional el cual asumen sólo es para cubrir las plazas docentes de la institución. Como las remuneraciones son pagadas directamente a los profesores en dicha dirección, las autoridades de las IFMs no parecen tener necesidad alguna ni siquiera de saber el volumen total de recursos que les está entregando el Tesoro Público.

⁹ Banco de Datos de Educación de GRADE, con información provista directamente por las universidades y la Asamblea Nacional de Rectores.

Sólo 13 de las 56 instituciones públicas proporcionaron información adecuada en este sentido. Según esos datos, el presupuesto promedio anual por alumno para 1995 fue 340 soles (unos US\$146 dólares)¹⁰, 72% de los cuales provenía del Tesoro. El resto provenía de ingresos propios de las instituciones (cobranzas por servicios a los mismos estudiantes o a asistentes a cursos, principalmente).

Cabe mencionar que las facultades universitarias no suelen contar con un presupuesto propio para sus gastos rutinarios, razón por la cual ninguna de ellas proporcionó la información respectiva.

El rango dentro del cual fluctúan los presupuestos de los institutos privados es muy amplio: desde casi inverosímiles montos de 32 soles por alumno por año hasta los 3012 soles, siendo el promedio 523 soles, unos 225 dólares anuales. La mayor parte de esos recursos se obtienen de las matrículas y pensiones que pagan los alumnos, así como por los pagos que estos hacen por certificaciones y otros servicios. También obtienen ingresos vía la provisión de servicios a terceros (cursos de profesionalización y de capacitación, etc.). Unos pocos institutos obtienen una parte importante de sus recursos vía donaciones -- pero no se sabe su fuente.

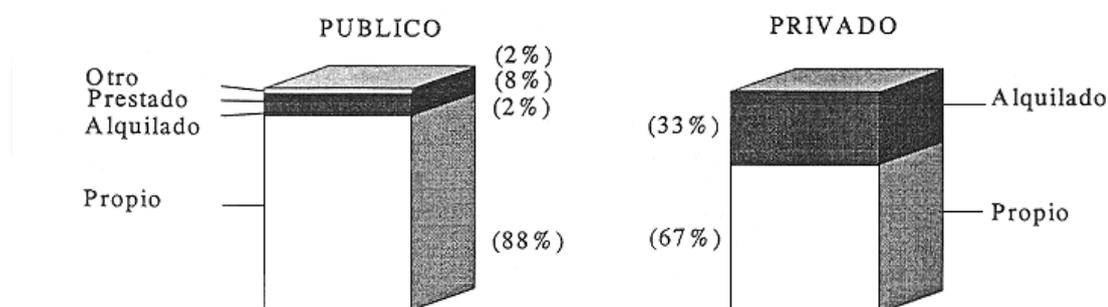
Los montos promedio de recursos financieros disponibles para las instituciones de formación magisterial son a todas luces muy bajos, y contribuyen a explicar buena parte de los problemas descritos a lo largo de este informe. Si bien es mucho lo que hay que hacer en otros frentes, este no puede ser descuidado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

¹⁰ En 1993, estimados del gasto público en educación superior no universitaria arrojan un monto de 122 dólares anuales por alumno. Este promedio era seguramente más alto para los institutos tecnológicos y más bajo para los pedagógicos, pero las cifras obtenidas no están desagregadas de maneras que permitan confirmarlo. Desde entonces el gasto social se ha incrementado, pero el retraso cambiario se ha mantenido, lo que da fuerza a la confiabilidad de la cifra obtenida a través de las encuestas.

Infraestructura y equipamiento

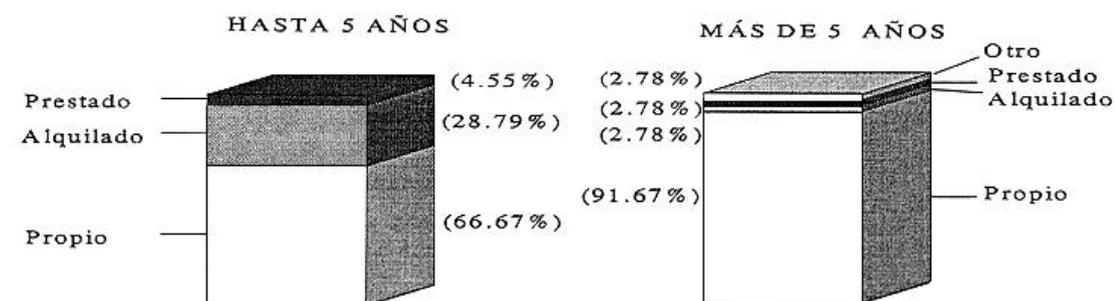
77% de las IFMs tienen un local propio; 18.5% lo tiene alquilado y 3.7% funciona en un edificio prestado. Hay diferencias al respecto entre instituciones públicas y privadas y, como cabría anticipar, entre las más antiguas y las de reciente creación.

GRAFICO 1.5
IFMs SEGÚN GESTIÓN Y CONDICIÓN DEL LOCAL



Fuente: 108 IFMs que proporcionaron información sobre la condición del local que usan

GRAFICO 1.6
IFMs SEGÚN ANTIGUEDAD Y CONDICIÓN DEL LOCAL



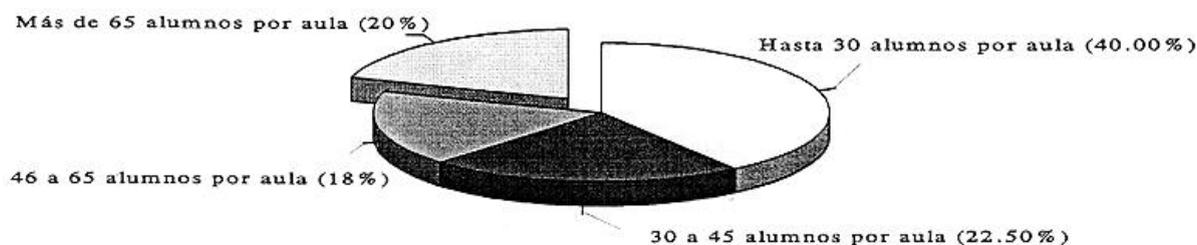
Fuente: 102 IFMs que proporcionaron fecha de creación y condición del local que usan

En promedio, las IFMs tendrían 53 alumnos matriculados en programas de formación regular por cada aula de la cual disponen, siendo el promedio de las instituciones públicas 75 alumnos por aula y el de las

privadas 34. Sin embargo, este cálculo supone el funcionamiento de las IFMs en un solo turno, situación que, al menos en los institutos privados de Lima, no parece ser la más común. Desafortunadamente, no se recogió información sobre el número de turnos en los cuales funciona el ISP, pero es pertinente señalar que los docentes entrevistados señalaron tener 43 alumnos en promedio¹¹, cifra algo más reducida y razonable, en la sección a la cual estaban enseñando un curso en el semestre en que se realizó la encuesta.

Como se aprecia en el gráfico siguiente, un tercio de las instituciones tiene más de 45 alumnos por aula y una quinta parte de las IFMs tienen por lo menos 65 alumnos por salón. Una institución, dedicada a la formación de docentes de educación física, dispone de losas deportivas y gimnasio, pero tiene una sola aula para 596 alumnos!

GRÁFICO 1.7
IFMs SEGÚN NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA



Fuente: 80 IFMs que proporcionaron información sobre matrícula y aulas

Son frecuentes las aulas improvisadas con planchas de triplay en azoteas de viejas casonas. No es inusual la simultánea presencia de un auditorio¹² con muebles tallados y tapizados en terciopelo. Muy raramente se da el caso de una institución que no disponga de energía eléctrica, agua potable o conexiones de desagüe. Por otro lado, si bien prácticamente todos los IFMs parecen contar con servicios higiénicos, no es raro que haya un solo baño para todos los varones y otro para las mujeres.

¹¹ 48 en las IFMs públicas y 39 en las privadas.

¹² 57% de las IFMs lo tienen.

En promedio, las IFMs cuentan con 3 oficinas administrativas, pero la quinta parte de las IFMs no dispone de una sala para sus profesores, y 9% de ellas carece de una biblioteca. De las que la tienen, muchas están pobremente implementadas, con colecciones reducidas y desactualizadas y sin un sistema establecido de catalogación y de búsqueda de información.

En 9 de las 118 instituciones participantes en el estudio no se adquirió ni un solo libro nuevo para la biblioteca a lo largo de los dos años anteriores. En la cuarta parte de las IFMs no se agregó en ese lapso más de 20 a la colección total y en la mitad de las instituciones se añadió un máximo de 80 textos.

Si se toma en cuenta el volumen de la matrícula, la imagen emergente es aun más preocupante. Si bien en promedio las IFMs habrían adquirido 51 libros nuevos por cada 100 alumnos¹³, lo cierto es que en la cuarta parte de las IFMs no se adquirió en dos años más de un nuevo libro por cada diez alumnos regulares. Causa o efecto de ello es que, entre las muy diversas lecturas que los docentes encuestados recomendarían leer a todos los alumnos de su institución, apenas una mínima porción sean publicaciones recientes¹⁴.

Pasando a tecnologías más modernas de información, se encuentra que las IFMs tendrían un promedio de 7 computadoras cada una y, que el conjunto de estudiantes de formación magisterial disponen de 2.3 computadoras por cada 100 de ellos. Sin embargo, hay que resaltar que 20% de las instituciones no tiene ninguna máquina, y que otro 30% solo tiene 1 o 2.

Otros datos ilustrativos de la situación de la infraestructura y equipamiento de las IFMs se resumen en el cuadro siguiente.

Cuadro 1.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento en las IFMs	
Tiene televisor	75%
Tiene teléfono	75%
Tiene grabadora	71%
Tiene videograbadora	62%
Tiene fotocopiadora	54%
Tiene proyector de vistas fijas	45%
Tiene retroproyector	45%
Tiene fax	17%

¹³ No se dispone de información sobre la pertinencia de los nuevos títulos agregados a las colecciones.

¹⁴ De un total de 588 títulos diferentes, se identificó la fecha de publicación original de 145. Sólo 12 de ellos fueron editados en los años noventa, mientras que el grueso data de los años setenta, quizás los años cuando se estaban formando los actuales docentes de las IFMs.

Tiene grupo electrógeno	23%
Promedio de computadoras por IFM	7
Promedio de computadoras por IFM por cada 100 alumnos	
Porcentaje promedio de aulas en buen estado	2.3
Promedio de carpetas/sillas por alumno	86%
Porcentaje promedio de carpetas/sillas en mal estado	1.4
	19%

Lo único que "sobra" en los institutos parecen ser las carpetas, pero hasta en esto hay ocasionales carencias. En una universidad limeña cada sesión de clases se inicia con el "robo" (o el "rescate") de pupitres de otros salones para los alumnos.

Los estándares de orden y limpieza son sin duda heterogéneos. Sin embargo, solo en dos instituciones observadas cercanamente en Lima, se detectaron múltiples insuficiencias en este sentido.

El cuasi heroico decorado de aulas y pasadizos puede asemejarse notablemente al imperante en jardines de infancia y escuelas primarias: personajes de tiras cómicas de Disney, ilustraciones tipo tarjeta postal de Día de la Madre o dibujos de héroes nacionales calcados de textos escolares. El informe del trabajo etnográfico realizado en algunas de esas aulas, uno de los anexos de este documento, contiene una rica descripción del ambiente físico en que se desenvuelven las actividades de dos instituciones limeñas.

2. LOS ALUMNOS

Cuántos son

Los alumnos matriculados en 1995 en programas regulares de formación docente en las 118 instituciones que respondieron la encuesta suman 51,948, mientras que los matriculados en sus 37 programas de profesionalización alcanzan a 14,174. Si las IFMs que no respondieron no se diferencian demasiado de esta muestra, puede estimarse que la matrícula total en formación regular alcance a 164,649 estudiantes, la de profesionalización a 44,859 y el total de futuros profesionales docentes a 209,508¹⁵.

Si se supone momentáneamente que el número de matriculados se mantiene estático en los próximos años y que todos ellos culminarían sus estudios en el plazo normativo de 5 años (o 6, si se trata de los cursos de profesionalización), egresarían cada año 40,201 nuevos maestros. Sin embargo, estimados tanto a partir de la muestra como de una variedad de datos oficiales sugieren que la cifra efectiva está cerca de los 19,000¹⁶. Aun así, como se desprende del estudio sobre oferta y demanda realizado para este diagnóstico, resulta claro que muchos de ellos no encontrarán empleo como maestros, aun bajo escenarios poco presumibles de mayor crecimiento poblacional y aulas con menor número de alumnos. Esto constituye una cuestión a ser tomada muy en serio en la planificación o regulación de la evolución de este subsector de la educación superior peruana.

¹⁵ Cabría suponer que esta cifra subestimara la matrícula total, dada la baja tasa de respuesta a la encuesta de los programas universitarios, que suelen tener mayor matrícula que los ISPs. Sin embargo, los datos registrados en el Censo Escolar de 1993 para las IFMs (114,376), sumados a los registros del Banco de Datos de GRADE sobre la matrícula regular en Facultades de Educación para ese mismo año (55,540) arrojan un total de 169,916 estudiantes, mientras que la matrícula en ISPs reportada por la Dirección de Estadística del Ministerio de Educación y un estimado conservador de la matrícula regular en programas universitarios en 1994 (132,250 y 55,540, respectivamente) VER SI CONSIGO UN DATO MEJOR) arrojan un total de 187,790, sin contar a los alumnos matriculados en programas universitarios de profesionalización. Así, pues, la matrícula total estimada a partir de la muestra del estudio resulta muy consistente con la evolución de los datos oficiales disponibles hasta la fecha y refuerza la aplicabilidad de los resultados de la encuesta a todo el universo de las IFMs.

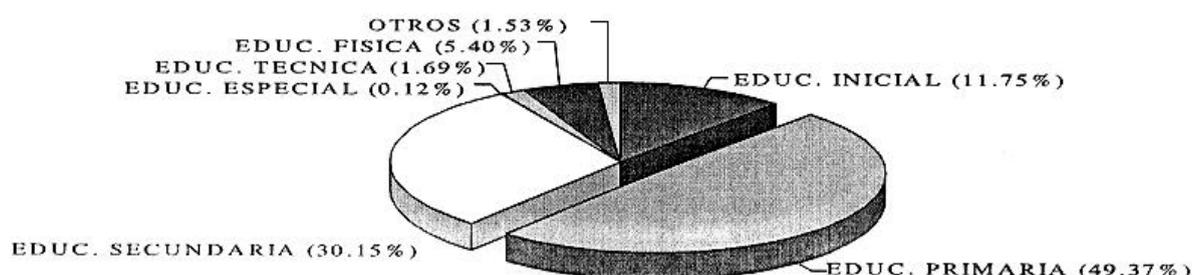
¹⁶ 18,827 en 1994 según Hugo Díaz (ver el anexo sobre oferta y demanda de docentes y la sección correspondiente en el resumen de este diagnóstico) y 18,703 según proyecciones basadas en la muestra que participó en la encuesta realizada para este estudio.

Distribución por especialidades

Casi la mitad del total de alumnos de las IFMs (49.3%) estaría formándose como maestro primario. Poco más que la décima parte (11.7%) está en educación inicial y algo más de la cuarta parte (30.1%) está matriculado en alguna subespecialidad para enseñanza secundaria, particularmente en lengua y literatura o en matemáticas. Los demás se distribuyen entre educación técnica, educación física y educación especial.

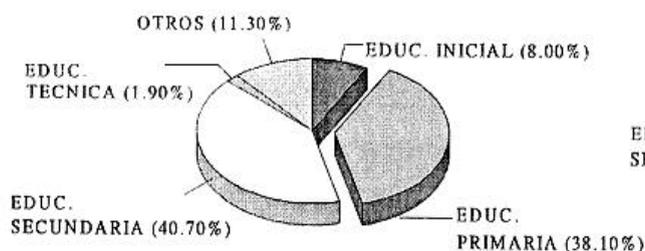
Esta distribución por niveles y especialidades es bastante distinta a la de los docentes titulados en servicio, 41% de los cuales se formaron como maestros secundarios y sólo 38% para primaria. Parece que los estudiantes se guían para su opción más por una lectura sobre las plazas actualmente existentes, ocupadas tanto por titulados como por intitulado, las cuales reflejan la **actual** estructura de edades de la población escolar. Estas plazas se distribuyen en los distintos niveles educativos de manera parecida a la de la actual matrícula en los programas de formación, tal como se aprecia en los gráficos siguientes.

GRÁFICO 2.1
MATRÍCULA TOTAL EN FORMACIÓN MAGISTERIAL SEGÚN ESPECIALIDADES Y NIVELES: 1995

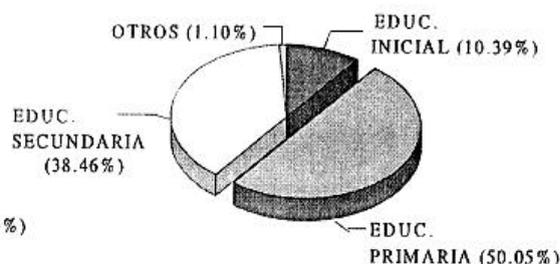


Fuente: 109 IFMs que proporcionaron información sobre su matrícula

DOCENTES ESCOLARES TITULADOS EN EJERCICIO SEGÚN ESPECIALIDAD Y NIVEL DE FORMACIÓN: 1993



DOCENTES ESCOLARES EN EJERCICIO (CON Y SIN TITULO) SEGÚN NIVEL Y ESPECIALIDADES: 1993



Fuente: Censo Escolar de 1993 (Ministerio de Educación)

Sin embargo, la distribución de las plazas va a cambiar muy pronto, y resulta preocupante que, además del evidente exceso de estudiantes de Educación, su matrícula se esté concentrando en primaria, en momentos en que, debido al descenso de la tasa de crecimiento poblacional, la poca demanda por maestros adicionales en los próximos lustros se concentrará casi exclusivamente en la secundaria y luego en el nivel superior.

Características demográficas y socioeconómicas de los estudiantes

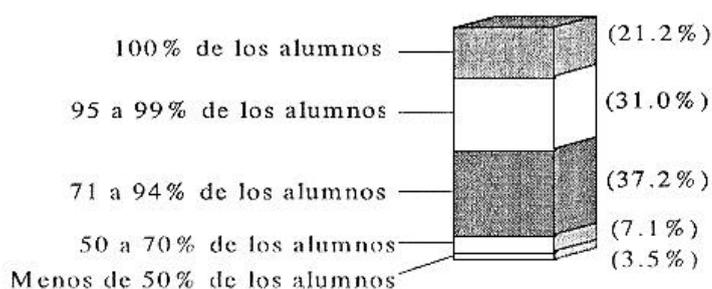
Origen geográfico

En promedio, y según los estimados ofrecidos por los directores encuestados en referencia a sus propias instituciones, 81% de los alumnos de los ISPs y Facultades estudiaron su secundaria en el mismo departamento donde se encuentra la institución en la cual están actualmente matriculados.

En más de la mitad de las instituciones todos o casi todos los alumnos (95% o más) son "lugareños". Incluso hay buen número de IFMs donde no hay ni un solo alumno proveniente de otro lugar. Inversamente, son muy pocas las instituciones que reciben números importantes de alumnos de otros lugares; apenas 4 de la muestra tienen más de la mitad de "foráneos".

GRÁFICO 2.2

IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE ESTUDIO SECUNDARIA EN EL MISMO DEPARTAMENTO



Fuente: 113 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

Distribución por género

Como se aprecia en el cuadro 2.1, 38% del total de matriculados en las instituciones de la muestra son hombres y 62% mujeres. La proporción femenina es algo menor, aunque aun mayoritaria, entre los inscritos en programas de profesionalización¹⁷.

CUADRO 2.1 MATRICULA REPORTADA POR LOS IFMs SEGUN ESPECIALIDAD Y GENERO										
	FORMAC. REGULAR 1/.			PROFESIONALIZACION 2/.			TOTAL			%
	HOM %	MUJ %	TOTAL	HOM %	MUJ %	TOTAL	HOM %	MUJ %	TOTAL	
Educac. Inicial	1.0	99.0	6,823	0.5	99.5	949	0.9	99.1	7,772	11.8
Educac. Primaria	28.4	71.6	21,885	45.5	54.5	10,759	34.0	66.0	32,644	49.4
Educac. Secund.	51.9	48.1	18,076	59.0	41.0	1,858	52.6	47.4	19,934	30.1
Matemática	60.5	39.5	4,509	67.3	32.7	153	60.7	39.3	4,662	7.1
Mat.-Física	65.1	34.9	611	71.4	28.6	154	66.4	33.6	765	1.2
Leng. y Literatura	45.1	54.9	5,566	57.7	42.3	407	46.0	54.0	5,973	9.0
CC.SS-Historia, Psicol y Relig	50.4	49.6	4,462	52.0	48.0	911	50.7	49.3	5,373	8.1
Física y Química	47.3	52.7	292	86.4	13.6	44	52.4	47.6	336	0.5
Biología y Quím.	51.4	48.6	2,636	72.0	28.0	189	52.7	47.3	2,825	4.3
Educac. Especial	3.9	96.1	77	100.0	0.0	0	3.9	96.1	77	0.1
Educac. Técnica	43.9	56.1	923	56.8	43.2	192	46.1	53.9	1,115	1.7
Educac. Física	72.5	27.5	3,266	75.2	24.8	303	72.7	27.3	3,569	5.4
Otros	46.3	53.7	898	48.7	51.3	113	46.6	53.4	1,011	1.5
TOTAL	36.3	63.7	51,948	45.0	55.0	14,174	38.2	61.8	66,122	100

1/. De 118 Instituciones, 8 no mandaron ficha de estadística y 1 no contestó nada sobre matrícula, esto nos deja 109 casos válidos para formación regular.

2/. De 118 Instituciones, 8 no mandaron ficha de estadística y 1 no contestó nada sobre matrícula y 71 no mostraron evidencias de brindar "profesionalización"; esto nos deja 38 casos válidos para profesionalización.

Hay que destacar, en primer lugar, que entre los estudiantes de Educación hay más mujeres que entre el actual personal docente de los centros escolares del país. En 1993, sólo 56% de los maestros en ejercicio eran mujeres, porcentaje que ha permanecido bastante estable a lo largo de las últimas tres décadas. La

¹⁷ Esta distribución coincide estrechamente con la distribución por género de la matrícula en Facultades de Educación para 1993 registrada en el Banco de Datos de Educación de GRADE: 37.2% varones y 62.8% mujeres, aunque difiere un poco de la matrícula en formación magisterial no universitaria registrada en el Censo Escolar de ese mismo año: 45.5% hombres y 54.5% mujeres.

docencia es una de las carreras más femeninas del medio¹⁸, aunque, en comparación con la mayor parte de los países europeos y americanos, la proporción femenina del magisterio peruano resulta bastante menor. Sin embargo, la fuerte tendencia aún prevalente en el Perú de una baja tasa de actividad incluso entre las mujeres que tienen educación superior, no permite anticipar una mayor "femeinización" de la carrera docente en el corto plazo.

Casi todos los matriculados en la especialidad de educación inicial son mujeres, y éstas son una amplia mayoría entre los futuros maestros primarios y profesores de educación especial. En cambio, en educación secundaria, sólo hay una ligera mayoría de mujeres en las subespecialidades de educación secundaria.

Esto sugiere que la actual composición por género de los docentes escolares de los distintos niveles tampoco tiene visos de cambiar en el futuro próximo. 98% de los actuales docentes de educación inicial son mujeres, como también lo son 99% de los estudiantes de esa especialidad. 62% de los docentes en ejercicio que trabajan en el nivel primario son de sexo femenino, al igual que 66% de los estudiantes de Educación Primaria. Finalmente, sólo 46% de los profesores de secundaria son mujeres, como lo son 47% de los estudiantes de las distintas especialidades de ese nivel.

Lo anterior es válido tanto para los de formación regular como para los de profesionalización docente, excepto que en secundaria no es en el área de lengua y literatura sino, algo sorprendentemente, en la especialidad de educación técnica que las mujeres alcanzan una leve mayoría.

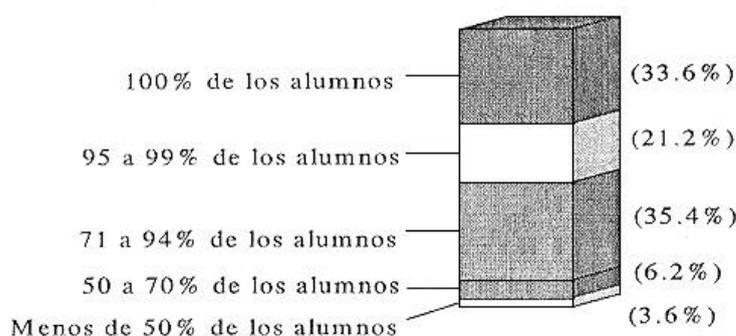
Tipo de colegio secundario donde estudiaron

¹⁸ La matrícula universitaria total, por ejemplo, está constituida sólo en un 42% por mujeres.

En promedio, 83% de los alumnos de las IFMs estudiaron en colegios secundarios públicos o estatales, lo que coincide con el 83% del total de la matrícula nacional en secundaria de menores que está cubierta por el sector público o estatal¹⁹.

En la mitad de las IFMs²⁰, todos o casi todos los alumnos (más del 95%, estiman sus directores) provienen de escuelas públicas. Incluso en un tercio de los casos no hay ningún alumno egresado de un colegio particular o privado. Sólo una de cada 14 instituciones tendría por lo menos un tercio de ese tipo de alumnos.

GRÁFICO 2.3
IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE EGRESÓ DE UN C.E. ESTATAL



Fuente: 113 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

Cabe reflexionar sobre el posible impacto de que tan pocos egresados de secundarias privadas estén optando por hacer una carrera magisterial.

En primer lugar, es posible que esto afecte la calidad de la formación que ofrecen las IFMs, por la siguiente razón. Muchos expertos en educación sostienen convincentemente que la mayor parte de los maestros no hacen sino replicar el estilo de enseñanza que recibieron mientras eran alumnos de escuela. Es razonable suponer que en los colegios privados, donde se concentran buena parte de los reducidos sectores medios y medios-altos de la población escolar peruana, se concentran también las oportunidades de recibir una educación de mejor calidad, incluyendo estilos pedagógicos más acordes con lo que hoy en día se considera mejores maneras de enseñar y aprender. Los egresados de las escuelas privadas,

¹⁹ En este documento se utiliza indistintamente ambos términos para referirse a las escuelas financiadas principalmente por el Estado. Asimismo, se utilizan indistintamente los términos privado, particular o no estatal para referirse a las instituciones de gestión no estatal, aun cuando puedan contar con algún financiamiento gubernamental.

²⁰ Tanto públicas como privadas.

particularmente las que atienden a diversas élites locales, están más acostumbrados a enfoques y técnicas de enseñanza más innovadores que los que suelen aplicarse en la mayoría de los colegios públicos. Preocupa, por lo tanto, que en el Perú pocos de quienes han tenido el privilegio de estar expuestos a mejores oportunidades de aprendizajes estén hoy en día preparándose para poder proporcionar tales oportunidades a otros niños peruanos. Peor aun, ni siquiera habría una presencia suficientemente importante de ellos en las instituciones de formación magisterial como para poder presionar para que los estilos de enseñanza en esas instituciones mejoren y para que su formación profesional y las de sus compañeros de estudios sea de mejor calidad.

En segundo lugar, la legitimidad de la profesión docente podría requerir, entre otras cosas, que ésta sea vista como deseable no solo por jóvenes provenientes de los estratos sociales más bajos o por grupos motivados principalmente por la búsqueda de una movilidad social (ya que definitivamente no económica) ascendente.

Por último, debe mencionarse que las dos características anteriores (un alumnado fuertemente "local" y la proveniencia casi exclusiva de colegios públicos) empiezan a configurar un cuadro de homogeneidad socio-demográfica al interior de las instituciones. Si bien esto podría facilitar en alguna medida la integración organizacional, podría también no ser la mejor manera de preparar a los futuros maestros a enfrentar la diversidad socio-cultural con la cual se toparán cuando, en la mayor parte de los casos, pasen a engrosar las filas de los docentes urbanos. Además, como se verá más adelante, 40% de los directores y más de la mitad de los docentes nacieron y se formaron en el mismo Departamento donde actualmente trabajan. Incluso la cuarta parte de los docentes nació, se formó profesionalmente y ejerce su actividad actual en una misma provincia²¹. Si en sus anteriores experiencias de trabajo no salieron fuera del ámbito local, es posible que tampoco los formadores de los futuros docentes hayan estado expuestos a la diversidad cultural del país y del mundo, cuyo conocimiento podría ser casi un requisito para poder expandir el horizonte de sus propios alumnos.

No son éstas las únicas características del alumnado respecto a las cuales, si bien hay ciertas diferencias entre instituciones, parece darse una tendencia a la homogeneidad al interior de las mismas, como se verá a continuación.

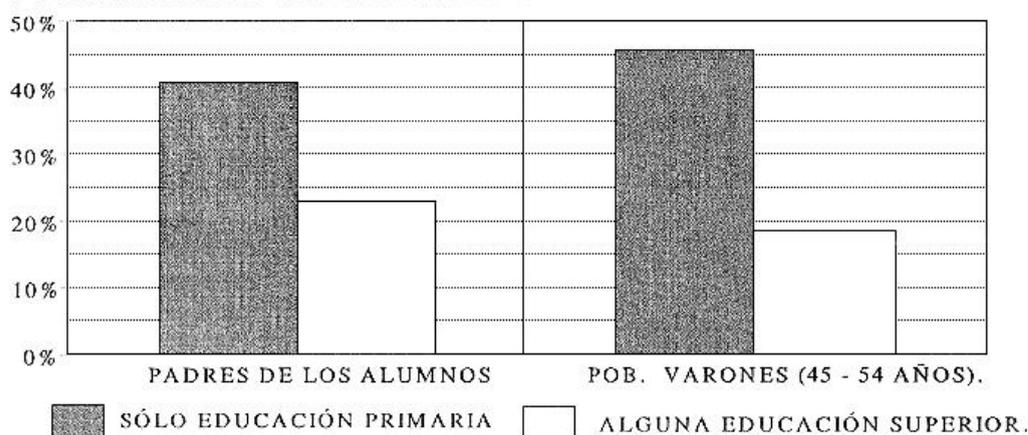
Nivel educativo de los padres

A diferencia de lo que ocurre con los estudiantes universitarios en general, la distribución de los estudiantes de Educación según los niveles educativos de sus padres es solo ligeramente "mejor" que la de la población total del país. Según las estimaciones ponderadas de los directores, 41% de todos los alumnos tendría

²¹ Cabe anotar que en la muestra no hay casos de directores y solo pocos docentes que estén dirigiendo o enseñando en la misma institución en la cual se formaron.

padres con sólo educación primaria. Esto compara algo favorablemente con el 45.6% de la población nacional entre 45 y 54 años, grupo de edad al cual probablemente pertenecen los padres de los estudiantes. De otro lado, 23% del alumnado tendría padres con educación superior, mientras que sólo 18.5% de la generación mencionada tuvo acceso a ese nivel educativo.

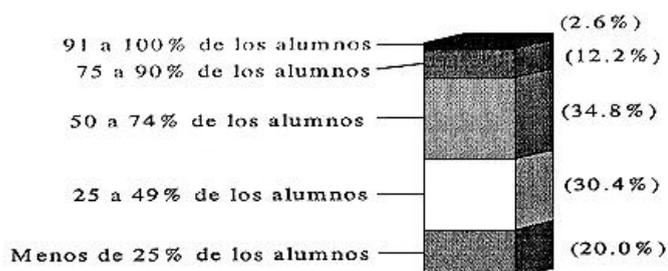
GRÁFICO 2.4
NIVELES EDUCATIVOS DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS DE LOS IFMs Y DE LOS VARONES ENTRE 45 Y 54 AÑOS DE EDAD A NIVEL NACIONAL



Fuente: 115 IFMs cuyos directores proporcionaron un estimado. Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993 (INEI)

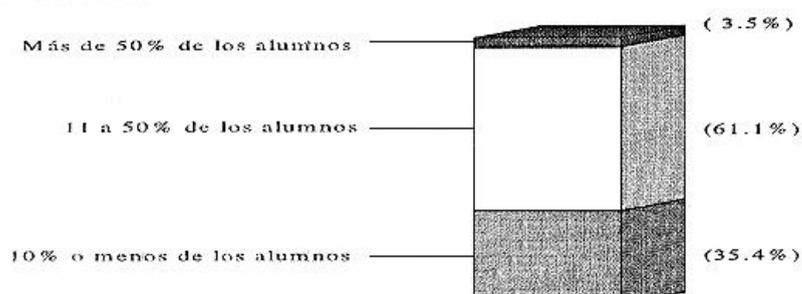
Sin embargo, en muchas de las IFMs, son mayoría los alumnos cuyos padres solo estudiaron primaria y, en muchas también, no más de 10% de los padres de familia tienen educación superior.

GRÁFICO 2.5
IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO CUYOS PADRES TIENEN SÓLO PRIMARIA



Fuente: 115 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

GRÁFICO 2.6
IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO CUYOS PADRES TIENEN ALGUNA
EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: 113 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

Lengua materna

Sobre la base de las estimaciones ponderadas de los directores, un 29% del total de alumnos tendría como lengua materna un idioma distinto al castellano. Este promedio es bastante más elevado que el 15.4% de los jóvenes peruanos cuyo idioma o dialecto materno, según el Censo de 1993, son el quechua, aymara u otra lengua nativa. Esto claramente incrementa -- aunque no garantiza -- las posibilidades de que en el futuro hayan docentes suficientes para atender adecuadamente a la población de lengua vernácula, pero también incrementa la probabilidad -- y las dificultades -- de que el docente originalmente vernáculohablante tenga que enseñar a alumnos cuya lengua materna es distinta a la suya.

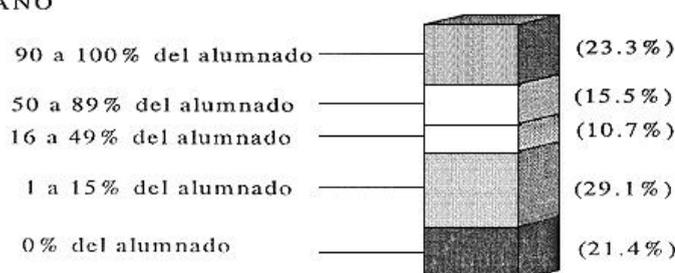
Cabe resaltar que de los 372 docentes de las IFMs que respondieron los cuestionarios²², 30% declaró que en su hogar de infancia se hablaba en alguna lengua quechua o aymara²³. No se sabe si en las instituciones con más alumnos quechua hablantes hay más docentes que conocen la lengua, pero no puede sino llamar la atención la similitud de la composición "lingüística" de alumnos y docentes. Este es un sugerente indicador adicional de cierta homogeneidad social y cultural, esta vez entre maestros y alumnos, al interior de las IFM, homogeneidad que muy posiblemente no se repetirá en las aulas escolares.

Las diferencias entre instituciones sí son mayores, tal como aparece en el gráfico siguiente.

²² Se desconoce los criterios que guiaron su selección, la cual fue dejada a decisión del decano o director de la institución.

²³ Según sus declaraciones, en los hogares de 3% de ellos se hablaba sólo quechua o aymara; en los del otro 27%, se hablaba tanto una de esas lenguas como el español.

GRÁFICO 2.7
IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO CUYA LENGUA MATERNA ES DISTINTA AL CASTELLANO



Fuente: 103 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

Se aprecia que en la quinta parte de las IFMs no habría ningún alumno cuya lengua materna no sea el castellano, mientras que en otro grupo, algo mayor, los que tienen otra lengua son una pequeña minoría. Ambos grupos abarcan la mitad del total de IFMs. Por el otro lado, hay más de una quinta parte de las IFMs con casi la totalidad de su alumnado proveniente de hogares donde se hablaba lenguas vernáculas y otro número considerable donde este tipo de alumno conforma la mayoría de la matrícula.

Actividad económica

Casi un tercio de todos los alumnos (30%) estaría trabajando a la vez que estudia. En una cuarta parte de las instituciones esa proporción asciende a más de la mitad y en unas pocas (10% del total), a más del 70%, si bien lo usual es que esas labores no les tome más que media jornada.

Las ocupaciones más comunes de los estudiantes, en opinión de los directores, son el comercio ambulatorio, las labores agrícolas y los servicios personales, seguidos en cuarto lugar por labores de enseñanza o alfabetización. En un reciente estudio etnográfico de dos instituciones limeñas²⁴ era particularmente llamativa la venta (en plena clase) de cosméticos y de tickets para polladas y otras actividades para generación de ingresos personales o colectivos, además de una considerable dedicación de tiempo a labores domésticas y familiares no remuneradas.

Niveles de ingresos familiares

Se pidió a los directores que compararan la distribución de los ingresos familiares de sus alumnos con la de las familias de todo el país. Los promedios ponderados sugieren que 43% de los alumnos de todas las

²⁴ Ver el trabajo de Patricia Oliart (1996), anexo 4 de este informe.

IFMs provienen de familias con ingresos bajos, 34% de familias con ingresos medio bajos, 20% de ingresos medios y 3% con ingresos medio altos²⁵.

En la mitad de las instituciones, más de la mitad de los alumnos provienen de los estratos más pobres, mientras que en la mitad de las instituciones, también, no hay ni un solo alumno de nivel medio alto. Esto confirma la imagen bastante difundida de la carrera docente como un espacio que en el pasado estuvo ocupado por sectores emergentes, incluyendo a mujeres de niveles socioeconómicos medios que la encontraban una alternativa de desarrollo personal y profesional, y que actualmente se ha convertido más en un reducto de sectores que luchan por mantener un (aunque sea precario) nicho en los penúltimos estratos de la estructura socioeconómica nacional.

Puede ser negativo que la profesión docente se convierta principalmente en un refugio para quienes, por razones económicas, sienten que no tienen otras opciones. La carrera necesita ser, más que refugio, puesto de avanzada para personas con espíritu de liderazgo e innovación. Ciertamente, el hecho de que los futuros maestros provengan de familias pobres puede contribuir a que tengan luego una mayor sensibilidad hacia las dificultades que puedan enfrentar muchos de sus alumnos. Es importante, por lo tanto, que las IFMs provean situaciones de aprendizaje que fortalezcan esa sensibilidad, a la vez que promuevan las actitudes positivas que a veces la "cultura de la pobreza" tiende a apagar.

Cuando se solicitó a los directores que señalen cambios recientes en las características generales de su alumnado, muchos indicaron su menor disponibilidad de recursos económicos pero un fuertemente manifiesto deseo de superación social y económica. Sus respuestas a preguntas abiertas fueron por lo general muy parcas, y no permiten leer entre líneas si esto implica que piensan que hoy en día están optando por la carrera personas más pobres que ven en la profesión una de las pocas maneras accesibles de salir de su situación o si, como a veces parece, los directores compararon no las características socioeconómicas de distintas generaciones de alumnos sino la actual situación de los ya egresados con la de las familias de sus actuales estudiantes.

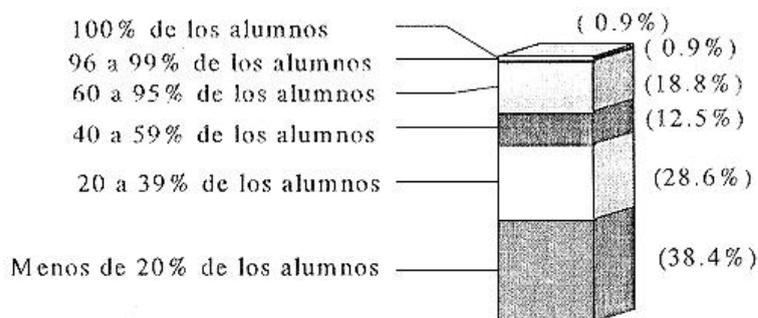
²⁵ Aunque se pidió a los encuestados que tomaran como referencia la distribución de ingresos de todo el país, no es posible saber cuáles fueron sus referentes reales (v.gr., los cuartiles o quintiles de ingresos). Aun así, es claro que, en promedio, los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de la distribución.

Motivaciones para elegir la carrera

Ponderando las estimaciones de los directores, un tercio de los estudiantes que inician su preparación para el magisterio habría intentado **antes** ingresar a otra carrera. En las universidades, ese porcentaje podría ser más bajo, pero quizás porque los ingresantes piensan intentar **después** trasladarse a otra carrera. Quizás por no sentir un llamado vocacional, o bien, teniéndolo, estar conscientes de los costos que indefectiblemente encierra esa opción, muchos egresados de secundaria postulan a una Facultad de Educación o a un ISP solo como segunda opción o como un canal de tránsito hacia otras alternativas. Desafortunadamente, no se sabe en qué medida este caso es similar o difiere al de otras carreras profesionales. Pero un estudio reciente sobre el mercado educativo sugiere que la docencia podría ser uno de los casos más extremos, debido a que aparece como la carrera menos prestigiosa y la que tiene mayores probabilidades de conducir al desempleo, a la vez que es vista también como la más fácil y la más barata²⁶.

No es sorprendente, por lo tanto, que haya una institución cuyo director cree que **todos** sus estudiantes intentaron antes ingresar a otra carrera ni que en buen número de ISPs más del 60% del alumnado lo habría intentado. Por el contrario, sí llama la atención que en otro buen número de IFMs menos de 20% (1 de cada 5 ingresantes) habría antes postulado a otro programa.

GRÁFICO 2.8
IFMs SEGÚN PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE PRIMER AÑO QUE INTENTO ANTES
INGRESAR A OTRA CARRERA



Fuente: 112 directores de IFMs que proporcionaron estimados al respecto

Evidencia adicional de esta situación la provee el estudio etnográfico realizado por Oliart. Allí, de 46 alumnos que fueron entrevistados, la mitad prefería otra carrera, pero o bien había fracasado en su intento

²⁶ APOYO 1995.

de ingresar, o la tuvieron que abandonar por el nivel de dificultad académica o económica que les planteaba continuarla o, más aun, ni siquiera postularon por estar convencidos de que no lograrían el ingreso²⁷.

Todo esto parecería confirmar una percepción muy extendida en la actualidad de la docencia como un "reducto de jóvenes postergados de otras profesiones..." (Bello, Pinto y Torres Llosa 1994: 52), visión muy poco reconfortante para quienes se plantean como imperioso e ineludible el que sean los mismos maestros quienes lideren una reforma a fondo de su sistema de formación.

Sin embargo, es importante anotar que parece darse un proceso mediante el cual el contingente inicial de estudiantes se va decantando ya sea durante el proceso de formación o posteriormente, cuando se ingresa al mercado de trabajo. El resultado de ello es que los docentes que ya están en ejercicio, al ser interrogados sobre las razones por las cuales decidió ser maestro, suelen abrumadoramente responder que "siempre quiso enseñar", o que ello "era su vocación". Sumando a ese grupo a todos aquellos que manifiestan haber sido empujados por su amor a los niños o por el interés que la profesión misma les generaba, se cubre a un estimado 86% de los docentes, según un estudio reciente²⁸.

²⁷ Oliart 1996. Ver el anexo 4.

²⁸ Arregui 1996: 5

Cuadro 2.2 MAESTROS ESCOLARES SEGUN EDAD Y RAZON POR LA CUAL ESCOGIERON LA DOCENCIA	AÑOS			
	18 - 30	31 - 40	41 - 50	50+
Siempre quiso enseñar/Es su vocación	80%	81%	90%	93%
Amor a los niños	1%	1%	-	-
Interés profesional	1%	1%	1%	-
La familia lo animó	5%	5%	7%	-
Amigos o conocidos lo animaron	1%	-	1%	-
Ingresó a la carrera más fácil	1%	3%	-	7%
Era lo único que se enseñaba donde vivía	1%	2%	1%	-
Era el programa más económico	1%	1%	-	-
La necesidad lo empujó	3%	4%	2%	-
La estabilidad y seguridad del trabajo	3%	3%	-	-

Como se aprecia en el cuadro anterior, entre los docentes más jóvenes es algo más frecuente el señalamiento de factores más pragmáticos tales como la accesibilidad de las instituciones de formación o la estabilidad y seguridad del trabajo docente. Aun así, el predominio o la reafirmación de lo vocacional es fortísimo.

Existe cierta evidencia de que a lo largo del proceso de formación se invierte mucho esfuerzo -- aunque sea principalmente a nivel del discurso -- en reafirmar lo vocacional y el valor de la profesión entre los estudiantes. Sea como resultado de ello, o porque los que no empezaron con la motivación adecuada suelen abandonar la carrera más temprano, los docentes en servicio expresan con vehemencia su identificación vocacional. Si bien algunas prácticas docentes bastante difundidas podrían desmentir la sinceridad o profundidad de tal identificación, lo cierto es que sin compromiso y mística difícilmente se lograría un buen desempeño en una profesión como el magisterio. Por lo tanto, es positivo saber que parecen ocurrir procesos que neutralizan en alguna medida la inicial "selección adversa" de estudiantes sin vocación.

Aun así, es necesario mejorar en el proceso de selección de postulantes, de manera de asegurar que solo ingresen personas con vocación y capacidad comprobadas. Al margen de las dificultades que encierra el implementar correctamente esa sugerencia, es claro que el tema de la selectividad merece algo más de atención.

La selectividad de las instituciones de formación docente

Consideraciones preliminares

Selectividad es un término que tiene muchas connotaciones y lecturas distintas, con algunos tufillos claramente elitistas. Sin embargo, se ha decidido no evadir este tema, por considerarlo crucial para la legitimación de la profesión docente y para la mejoría de la calidad profesional de quienes opten por esta carrera.

Para algunos, una institución selectiva es una que discrimina y perjudica, negándoles el acceso, a grupos de personas que tienen ciertas características consideradas no deseables por sus actuales miembros. Para otros, es selectiva una institución que tiene mecanismos finos y eficaces que le permiten seleccionar y dar acceso solo a las personas que realmente tienen las características que mejor aseguran la continuidad y el fortalecimiento institucional, características que facilitan su identificación con los objetivos y, por lo tanto, su inserción en la organización. En ambos casos, se trata de limitar el acceso a un número de personas menor al total de aquellas que desearían tenerlo. En el segundo caso, se enfatiza el lograr reclutar al grupo a personas con características deseables; en el primero, se da más importancia a características secundarias de los aspirantes, quizás no vinculadas directamente con los objetivos explícitos de la organización, pero que se considera atentan contra la posibilidad de que el candidato se integre fácilmente a las estructuras y actividades con que se busca lograr dichos objetivos.

Así, pues, para algunos una institución selectiva es aquella que busca a "los mejores" o que filtra a "los no idóneos"; para otros, no es sino una organización que cierra el paso a "los diferentes".

En este trabajo se utiliza la primera acepción, con plena conciencia de que, a menudo, ese tipo de selectividad no logra evitar tener efectos del segundo tipo. Sin embargo, mientras no puedan introducirse y legitimarse mecanismos de discriminación positiva (de manera de asegurar una heterogeneidad representativa de la sociedad), lo peor que puede ocurrir es lo que se ha venido dando, al parecer, en el país: la apertura indiscriminada. Esa apertura tan amplia da señales claras de una baja valoración social de la profesión, a la cual puede acceder "cualquiera", con solo haber culminado oficialmente la secundaria, sin necesidad de haber sido un alumno aplicado ni tener característica especial alguna que lo califique para realizar una labor realmente especializada, como es la de formar a niños y adolescentes.

Niveles actuales de selectividad

Agregando toda la información proporcionada por los institutos y facultades de la muestra, y proyectándola al universo de instituciones de formación magisterial del país, parecería que actualmente algo más de la mitad (52.4%) de todos los que postulan o solicitan admisión a algún programa regular de formación magisterial lo logra.

Esta tasa de ingreso es bastante más alta que la que se viene registrando en los años noventa para el conjunto de los postulantes a todas las carreras que ofrecen las universidades peruanas. Menos de un tercio de los que postulan a alguna universidad logran ingresar. Si además se elimina para este cálculo a los

que ingresan a Facultades de Educación²⁹, la tasa podría reducirse varios puntos porcentuales más, con lo cual resulta que solo poco más de la cuarta parte de los postulantes universitarios logran ser admitidos, aumentando el contraste con lo que se ha observado en las IFMs.

En conjunto, pues, las instituciones de formación magisterial son claramente menos selectivas en sus políticas de admisión: la "tasa institucional promedio" de admisión, incluso, es de 70%, mientras que la tasa equivalente para las universidades para 1993 fue de 46.7%³⁰.

Sin embargo, y como también sucede en el caso de las universidades, el grado de selectividad varía mucho de institución en institución, y entre tipos de ellas. Hay casos en que aparentemente ingresan mayor número de personas incluso que las que figuran registradas como postulantes, varios casos en que ingresan todos los que postulan y, en el otro extremo, algunos en que ingresan menos del 20% de los aspirantes, tal como se observa en el siguiente cuadro, referido sólo a los institutos pedagógicos:

Cuadro 2.3	
Selectividad de los programas de formación regular en los Institutos Superiores Pedagógicos: número de ISPs según porcentaje de los postulantes que lograron ingresar en 1995	
Ingresantes x 100 Postulantes	ISPs
Hasta 20%	5.1%
21 a 40%	18.4%
41 a 60%	16.3%
61 a 80%	21.4%
81 a 100%	34.7%
Más de 100%	4.1%
Total	100.0%

Nota: 98 ISPs que proporcionaron información estadística completa para este cuadro

Más de un tercio de los ISPs son claramente poco selectivos (o no son objeto de mucha competencia), admitiendo a casi todos o no menos de 80% de sus postulantes. Otro tercio podría considerarse

²⁹ La selectividad de las Facultades de Educación suele ser menor en promedio que la del resto de programas universitarios. Así, por ejemplo, los estimados del Banco de Datos de Educación Superior de GRADE para 1993 revelan que en ese año, cuando sólo 30.6% de todos los postulantes lograron ser admitidos a alguna universidad, a las Facultades de Educación ingresaron 43.7% de los que postularon.

³⁰ Las diferencias entre estos "promedios institucionales" y las tasas generales señaladas anteriormente para el conjunto de postulantes e ingresantes a todas las IFMs se deben a que los niveles de selectividad de las instituciones están frecuentemente vinculados a su tamaño, siendo las más pequeñas (que son las más numerosas) menos selectivas en términos relativos que las pocas instituciones grandes.

moderadamente selectivo, dando acceso a entre 40 y 80% de sus aspirantes. Solo una minoría (10%) resulta por lo menos tanto o más selectiva (o es objeto de mayor competencia por el ingreso) que el promedio de todas las Facultades universitarias, excluyendo las de Educación (a las cuales, como ya se señaló, ingresan en conjunto aproximadamente 25% de todos los postulantes).

Otro indicador de la baja selectividad de las instituciones de formación magisterial es el que en la mitad de los institutos no hay más de 4 alumnos en total que hayan ocupado los tres primeros puestos en sus colegios de procedencia. De otro lado, una mayoría de los directores (65%) opinó que la capacidad académica de los actuales ingresantes es más baja que la de los estudiantes de diez años atrás. Simultáneamente, opinan (55% del total de directores) que los niveles de exigencia para la admisión a sus programas también se han reducido.

En el caso de los programas de profesionalización, el nivel de selectividad parece ser bastante más bajo, aunque el escaso número de instituciones que reportó tener programas de esa naturaleza y brindó información suficiente impide generalizar al respecto³¹. Casi 91% de los postulantes de 1995 fueron admitidos a los mencionados programas, los cuales no parecen diferir mucho unos de otros en este aspecto.

De hecho, no parecen haber diferencias importantes en este sentido entre ISPs y universidades, entre instituciones públicas y privadas, ni difieren tampoco las antiguas de las nuevas o las grandes de las pequeñas.

Volviendo al caso de los programas de formación regular, suelen ser mucho más selectivas las instituciones públicas que las privadas. En 1995, según lo reportado en las encuestas, la tasa promedio de admisión a alguna institución pública fue de 51% de los postulantes, mientras que el promedio para las privadas estuvo en 86%. También difieren en cuanto a su nivel de selectividad las instituciones más antiguas (57% promedio de ingresantes en las que tienen más de 5 años de operación) y las más nuevas (77%), así como las de mayor o menor tamaño (58% en las que tienen 500 o más estudiantes y 77% en las más pequeñas). Como se mencionó anteriormente, ambas características están fuertemente relacionadas con el régimen de gestión. Puede haber razones de fondo para esta regularidad. Sin embargo, hay cierta evidencia proveniente del sector universitario de que, con el correr del tiempo, instituciones que empezaron por admitir a todo aquel que postulara (y pudiera cubrir los costos de los estudios) fueron luego incrementando sus exigencias para el ingreso **a la vez** que, en algunos casos al menos, iban mejorando la calidad de sus programas (ver los gráficos 2.9 y 2.10). Sería deseable que esa situación se repitiera en el caso de los centros de formación docente, pero el distinto "capital cultural" con que llegan los aspirantes a estas instituciones (comparado con los que postularon a aquellas universidades privadas 30 años atrás), no asegura que se repita la misma trayectoria.

³¹ Solo 7 de las instituciones de la muestra que reportaron ofrecer dichos programas proporcionaron información suficiente para hacer este cálculo.

GRÁFICO 2.9
 SELECTIVIDAD (INGRESANTES/POSTULANTES) DE ALGUNAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
 1960-1993

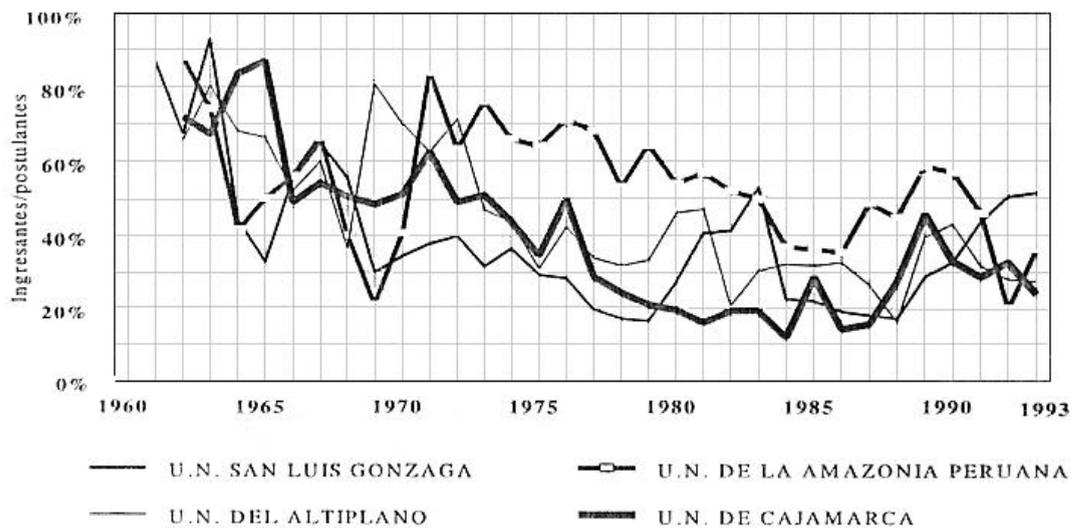
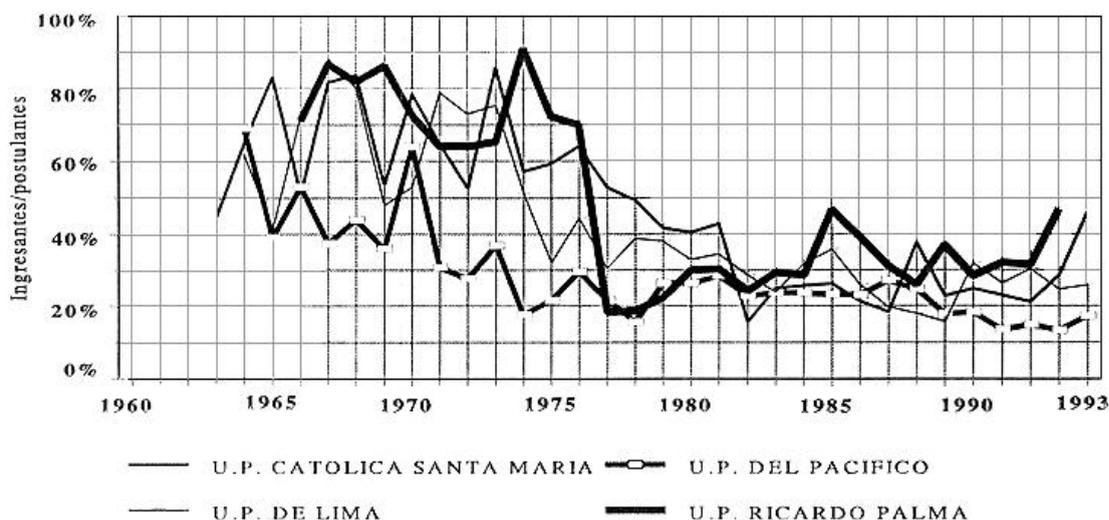


GRÁFICO 2.10
SELECTIVIDAD (INGRESANTES/POSTULANTES) DE ALGUNAS UNIVERSIDADES PRIVADAS
1960-1993



Es necesario un trabajo más fino que el que permite el marco de este estudio para establecer con certeza si la mayor selectividad de las instituciones públicas se debe al mantenimiento de estándares más altos para la admisión o tan solo al hecho de que tienen mucha mayor demanda debido a sus costos mucho menores. Más importante aun sería averiguar si la mayor o menor selectividad de una institución está asociada a diferencias de calidad. No se sabe en qué medida la selectividad es un factor que ha necesariamente antecedido a la emergencia de un programa de calidad (es decir, es casi uno de los requisitos para que exista un buen programa) o si más bien esa selectividad es solo uno de los resultados de una mejor calidad: conocida la excelencia de una institución, la demanda por acceso a la misma se incrementa.

Tanto o más importante que las dimensiones cuantitativas de la selectividad, es preguntarse sobre los criterios de evaluación que se aplican para la selección, y los mecanismos mediante los cuales se mide la presencia o ausencia de las características deseables o indeseables de los candidatos. En la siguiente sección se revisa, por lo tanto, el proceso de selección de los estudiantes.

El proceso de selección de los estudiantes

La mayoría de los institutos (89%) declara exigir, entre otros y diversos requerimientos, la aprobación de una prueba de admisión. Como cabría anticipar, pocos de ellos estuvieron dispuestos a proporcionar una copia de dicha prueba. Esto podría obedecer a razones puramente técnicas (v.gr., la misma prueba o partes de ella se aplican varias veces, y no es conveniente que se filtre sus contenidos), o más bien a una cierta reticencia a hacer público un instrumento de cuya calidad se puedan tener ciertas reservas. Mirando los datos sobre la selectividad del proceso de admisión, no puede descartarse la posibilidad de que en un buen número de instituciones ni siquiera exista dicha prueba.

Respecto a las pruebas mismas, lo que se puede decir se basa en una pequeña colección³² que puede estar sesgada de varias maneras, cuestión que debe tenerse en consideración al usar estos hallazgos para proponer reformas. En el anexo 5 figura un documento (Eyzaguirre 1995) en el cual se evalúa ese conjunto de pruebas, del cual se desprenden, entre otras, las siguientes apreciaciones:

(a) Los exámenes de los ISPs presentan serios problemas, tanto en la selección de contenidos de la misma, como en la concepción pedagógica que parece subyacerlos. 30% de los instrumentos recogidos solo buscan evaluar conocimientos retenidos en la memoria. La mitad de las pruebas incluyen también algún intento de medición de la aptitud académica, pero solo una quinta parte de las pruebas incluyen algunos ítems aparentemente referidos al área psicovocacional.

(b) la técnica de construcción de la prueba es bastante deficiente, tanto a nivel de la selección de contenidos y de la concepción pedagógica que los subyacen como en lo que respecta a la elaboración de los ítems y respuestas alternativas (los "distractores"). Aunque son pruebas de opción múltiple, es frecuente que haya más de una respuesta correcta (o no totalmente descartable) posible, aunque los criterios de calificación que se aplican en esas pruebas obviamente excluyen esa posibilidad. Muchas de las preguntas se refieren a aspectos legales y normativos del sector educativo que ningún postulante tendría por qué conocer antes de haberse iniciado en la carrera. Algunos de los datos cuyo conocimiento es evaluado son totalmente intrascendentes y refuerzan la orientación memorística del sistema escolar peruano. Por último, las maneras en que se pretende medir cuestiones tales como la idoneidad vocacional son francamente pobres.

(c) La extensión de las pruebas, y el tiempo que se asigna a su aplicación, son sumamente variables en las diferentes instituciones. Asimismo, los criterios de calificación y las líneas de corte para la aprobación son con frecuencia "flexibilizados" ex-post, desvirtuándose el propósito de la prueba.

En el caso de la admisión a las universidades, es ampliamente sabido que las "líneas de corte" para la aprobación en la prueba general aplicada a todos los postulantes son usualmente "rebajadas" para los postulantes a los programas de Educación. El mensaje claro que transmite esta situación, así como las características de las pruebas en los institutos y la posible omisión de cualquier tipo de examen, es que, para acceder a la oportunidad de ser maestro, en el Perú se requiere bastante menos talento, aptitud y conocimientos que para emprender casi cualquier otra carrera de nivel superior. Resulta ésta una

³² 16 de las 118 IFMs que colaboraron con el estudio remitieron copias de sus pruebas de admisión.

paradójica laxitud cuando se sabe cuánta capacidad y sabiduría esperamos todos que tengan quienes han de educar a nuestros hijos.

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

Resultados probables de una baja selectividad o de una deficiente selección

Son muchas las posibles consecuencias de una selección inadecuada de alumnos para la carrera magisterial. Obviamente, están los costos personales para los mismos jóvenes de verse embarcados en un curso largo de estudios para los cuales no tienen condiciones necesarias ni talentos especiales. Igualmente grave es el impacto que tendrá ello sobre los futuros escolares, en el caso de que lleguen efectivamente a culminar sus estudios y encontrar un puesto de trabajo. Aquí solo se hará referencia, sin embargo, a los problemas que genera al mismo proceso de formación el hecho de tener como punto de partida un proceso de selección o "reclutamiento" poco riguroso.

Como ya se mencionó, más de la mitad de los directores reconocen a partir de su propia experiencia o la de sus colegas que los actuales requisitos para ingresar a estudiar a la institución que dirigen resultan menos exigentes que hace 10 años³³, y dos tercios de ellos afirman que la capacidad académica actual de los nuevos estudiantes es algo o mucho más baja que entonces. Un supuesto deterioro de la calidad de la educación secundaria, además de las malas condiciones económicas y sociales que afectaron la vida de las familias peruanas durante los lustros anteriores, ha incidido en que los estudiantes no estén en condiciones óptimas para aprender. Si bien los directores y los docentes no suelen referirse a sus propias capacidades para ayudar a los jóvenes a superar esas deficiencias, lo cierto es que muchos cursos acaban intentando subsanar (con dudoso éxito) esa situación, transmitiendo contenidos mínimos y procurando generar capacidades básicas que los estudiantes debieron haber adquirido en su formación previa. Muchos de los cursos que se dictan en las IFMs son en la práctica cursos remediales o "de nivelación"³⁴, y no de profundización o de entrenamiento para la enseñanza de sus contenidos, como cabría anticipar o desear.

³³ Dado que muchas de estas instituciones no tienen 10 años de funcionamiento, muchos de esos directores deben haberse referido a las IFMs en general, y no a aquella en la cual trabajan.

³⁴ No necesariamente se aplica, sin embargo, enfoques o técnicas didácticas apropiadas para un grupo de estudiantes en edad post-escolar.

El nivel de madurez intelectual e incluso emocional de los alumnos de la carrera de Educación, tanto como la amplitud y diversidad de sus experiencias sociales previas, son percibidos por autoridades y docentes de universidades e ISPs, así como por diversos observadores externos, como inferiores a los de alumnos de otras carreras. Los alumnos están conscientes de ello y procuran neutralizar lo que puede ser una consecuente baja autoestima "enganchándose" con sus maestros en un reiterado discurso sobre la importancia de los maestros para la formación de los futuros peruanos, en el afecto que sienten y esperan transmitir a esos niños, y en la necesidad de brindarles una educación de calidad. Sin embargo, esperan ellos mismos ser guiados en su proceso de formación de manera similar a como lo fueron en el colegio: con instrucciones paso a paso, con directivos verticales y claras, con "verdades" tradicionales y unívocas, con textos coincidentes (y cortos). Las IFMs, de proponerse aplicar el tipo de metodologías activas que hoy en día se propugnan tanto para las escuelas como para el proceso de formación de maestros, tienen que romper resistencias y hábitos de recepción acrítica de ideas y materiales. A veces, ellas mismas no están preparadas para hacerlo bien.

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

Otras diferencias entre los estudiantes

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

Las opiniones de los docentes de las IFMs sobre las características que distinguen a ciertos grupos de estudiantes de otros al interior de las mismas instituciones, y sobre las exigencias particulares que esa heterogeneidad -- de darse en la realidad -- imponen a los programas y docentes no son muy claras. Hacen referencia a diferencias en habilidades básicas (capacidad intelectual, comprensión de lectura, manejo del lenguaje), en rendimiento, en profundidad de su interés por los estudios o en sentido de responsabilidad, pero parecen percibirlos sólo como problemas que afectan la capacidad y ritmo de aprendizaje de los alumnos y les "complican" a ellos el cumplimiento de su programación curricular. Muy pocos parecen enfocar la situación como una realidad que los obliga a ellos, los formadores, a adaptar sus estrategias de enseñanza, si es que todos los estudiantes han de aprender. Peor aun, de la observación de aulas de IFMs, parecería que algunos formadores de docentes no comparten la idea de que todas las personas pueden aprender y de que su rol como educadores los compromete a echar mano a un abanico de distintos métodos y técnicas para asegurar que todos efectivamente lo logren. De la observación de algunas aulas se desprendería que en no pocos casos los docentes de las IFMs transmiten con fuerza a sus

alumnos el mensaje de que les está vedado el acceder a formas más altas del conocimiento (las cuales supuestamente ellos sí han alcanzado).

Sin embargo, es interesante observar que, cuando ofrecen recomendaciones para mejorar la formación de los maestros en el Perú o en sus propias instituciones, los docentes y directores de las IFMs otorgan mucho mayor énfasis a mejorar la currícula y los planes de estudio o a la selección y capacitación de los formadores que a mejorar la selección de los estudiantes de la carrera. Esto podría interpretarse como que, si bien pueden no estar prestos a reconocer explícitamente algunas limitaciones para el ejercicio de su misión de formadores³⁵, los docentes de las IFMs están conscientes de que un buen lugar para empezar un cambio es por el lado de ellos mismos, algo muy positivo. Sería conveniente, con todo, que cobrara más fuerza la idea de que también hay que trabajar por el lado de la demanda de formación, revalorizando la carrera magisterial de manera de atraer a los mejores candidatos posibles.

3. LOS DOCENTES

A partir de lo reportado por 92 instituciones que proporcionaron esta información, puede estimarse que el total de docentes dedicados a la formación magisterial asciende a alrededor de 9,000 personas³⁶.

³⁵ Fueron muy pocos los que hicieron referencia a los problemas de enseñanza que suscitaban las diferentes capacidades y características de sus alumnos, enfatizando más bien los problemas de aprendizaje de los mismos. Como se verá más adelante, la mayoría opina que su formación docente fue excelente o muy buena.

³⁶ Se ha estimado el número total de docentes de 26 instituciones que no proporcionaron esta información, pero que sí respondieron otras partes de la encuesta, asignándoles el número de docentes que tenían en promedio las instituciones de similar tamaño. Luego, se ha asumido que las 118 IFMs que participaron en el estudio son gruesamente representativas de las 374 en funcionamiento a fines de 1995 y se ha extrapolado su dotación total estimada de docentes (2,826) al universo de ellas. El total así estimado (incluyendo a directivos) asciende a 8,957 personas.

Para confirmar la confiabilidad de este estimado, se puede recurrir al Censo Escolar de 1993, donde aparece la cifra de 4558 docentes de IFMs, sin incluir a los de las universidades (que no suelen proporcionar sus estadísticas sobre docentes desagregadas por Facultades o programas académicos, ni tampoco por las especialidades en las cuales se formaron sus profesores). Como se ha ya anotado, desde el momento del Censo hasta fines de 1995 el número de IFMs se ha duplicado. Esto de por sí no justificaría la duplicación del número total de docentes, ya que las instituciones nuevas suelen ser más pequeñas, pero si se añade un mínimo de crecimiento del tamaño de las "antiguas" y algún estimado moderado del número de docentes universitarios, se alcanzaría fácilmente la cifra aquí calculada.

Los directores y decanos de las IFMs proporcionaron información estadística sobre su cuerpo docente, y también respondieron a diversas preguntas sobre sus políticas y prácticas de reclutamiento de nuevos docentes³⁷.

Por otra parte, un total de 372 docentes respondió a cuestionarios diseñados para ellos. Debe anotarse que se dejó a iniciativa de los Directores y Decanos el solicitar a cualesquiera dos o más docentes de la institución llenar los formularios diseñados para ese fin. No se sugirió criterio alguno para la selección de esos docentes, de manera de facilitar el cumplimiento de la tarea, ya que el primer contacto se hizo recién en diciembre, *ad portas* del fin del año académico. Por lo tanto, pueden haber sesgos de autoselección en direcciones difíciles de imaginar.

Características de mográficas y sociales

Edad

El promedio de edad de los docentes de formación magisterial sería 44 años. Sólo 10% de los que respondieron la encuesta tienen más de 55, y otro tanto está por debajo de los 32.

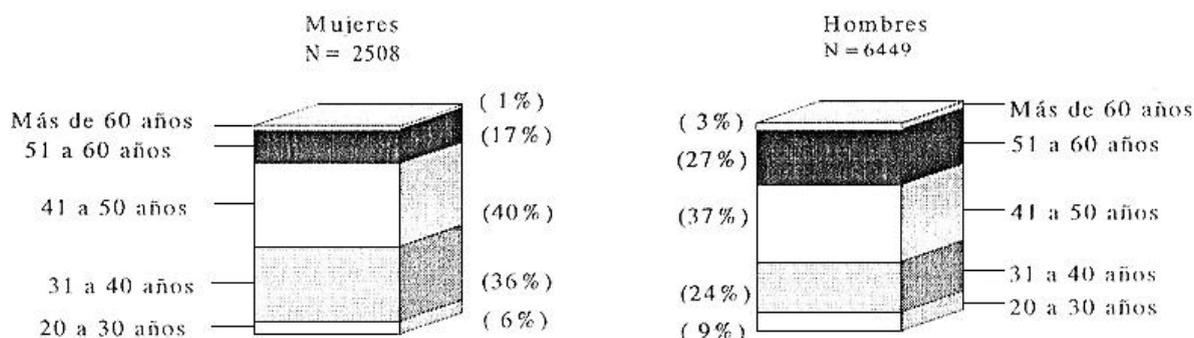
Género

³⁷ La información estadística resultó muchas veces incompleta e inconsistente, quizás por haberse llenado durante diciembre y enero, meses de mucho trabajo administrativo e inicio de vacaciones de verano. Los formularios anotados, con solicitudes de aclaraciones, fueron devueltos a casi todos las autoridades que respondieron en primera instancia, pero solo una reducida proporción cumplió con volver a remitirlos debidamente corregidos.

Según la información estadística general enviada por las IFMs, 72% de los docentes serían hombres, y solo 28% mujeres. La distribución de la muestra autoseleccionada de docentes que respondió la encuesta es bastante similar, aunque algo más sesgada aun: 78% varones y 22% mujeres. Esta "maldistribución" contrasta llamativamente con la matrícula en IFMs (38% hombres y 62% mujeres) y con los docentes de inicial, primaria y secundaria en ejercicio (46% de los cuales son hombres y 54% mujeres³⁸). Se volverá sobre este punto en la sección referida a los directores.

El promedio de edad de las docentes es 43 años, mientras que el de los profesores de sexo masculino asciende a 45 años, diferencia bastante reducida. Sin embargo, parece ser bastante más frecuente que los docentes varones prolonguen su vida profesional en este campo de actividad más allá de los 50 años.

GRÁFICO 3.1
DOCENTES DE IFMs SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y GÉNERO



Fuente: 360 docentes que proporcionaron sus datos de edad y género

Lugar de nacimiento

La mitad de los docentes nació en la misma provincia en la cual está localizada la institución de formación magisterial donde labora en la actualidad. Si se toma como referencia el departamento, 76% es "lugareño", proporción similar a lo encontrado en el caso de los estudiantes.

Formación profesional

Motivaciones para opción profesional

³⁸ Censo Escolar 1993.

Como en el caso de los maestros en general³⁹, la enorme mayoría de los profesores de las IFMs -- más de 80% -- declara haber elegido originalmente ser educador porque sintió un llamado vocacional para ello ("siempre quise ser maestro") o como manera de materializar su afecto hacia los niños. Unos pocos-- 5% -- hicieron referencia al deseo o necesidad de brindar asistencia a poblaciones o comunidades que la requieren o a un impulso de proyección social. Esto es más frecuente entre los docentes de mayor edad y los varones, y aparece expresado con más peso en el caso de los formadores de docentes que entre los maestros de escuela en general⁴⁰. Unos pocos más (7% en cada caso) identifican abiertamente cuestiones prácticas ("era la única carrera disponible en la localidad" o "era la carrera más económica") o de tipo más coyuntural ("mis amigos me animaron") como los factores que los indujeron a hacer dicha elección.

Hay que resaltar que incluso algunos de los que reconocen haber elegido la carrera docente por factores por así llamarlos "pragmáticos", así como la mayoría de los anteriores, no cambiarían hoy en día su decisión original de ser maestros. Solo 20 docentes aludieron a los bajos salarios y al poco reconocimiento social de la profesión como factores que los hacen desear ahora haber elegido entonces otra opción.

³⁹ Ver Arregui (1996).

⁴⁰ Véase el caso de varios cientos de docentes escolares, urbanos y rurales de Lima y Cuzco en Arregui (1995).

En cuanto a la decisión de dedicarse a la formación de maestros, las razones más frecuentemente ofrecidas han sido el deseo de transmitir la propia experiencia -- y, en menor grado, los propios conocimientos o enfoques -- a otros maestros (22%). Un segundo grupo de formadores (14%) alude a factores tales como el "reunir ya los requisitos", el querer acceder a mejores posibilidades de desarrollo profesional o al mayor prestigio del cargo o del nivel educativo (el superior). Sus expresiones sugieren que se percibe la labor de formador de maestros como un punto "natural" de culminación de la carrera magisterial. Otros, en cambio, hacen referencia a oportunidades que se presentaron imprevistamente (7%), o al incentivo de una mejora o complementación de sus ingresos⁴¹. Algunos hacen referencia a su idoneidad para la actividad (6%) y a su voluntad de contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país y/o específicamente la calidad de la formación magisterial (13%). Un 10% de los maestros hacen referencia al efecto multiplicador que adquiere su trabajo cuando pasan del aula escolar a la formación de otros maestros y otro tanto mencionan aspectos que pueden resumirse como un deseo de contribuir al cambio social o al desarrollo nacional por la ruta que consideran más importante: la educación.

Localidad donde se recibió primera formación

35% de los docentes encuestados recibió su primera formación profesional en la misma provincia donde nació; el porcentaje asciende a 63% si se toma como referente el departamento. Asimismo, 39% recibió su formación en la misma provincia en la cual ahora trabaja y 66% en el mismo departamento. Cruzando ambas piezas de información, se obtiene aproximadamente que la cuarta parte de los docentes trabaja en la misma provincia donde se formó y donde nació, mientras que, si se amplía el ámbito de referencia al departamento, se encuentra que poco más de la mitad de los docentes de la muestra encuestada nació, se formó y trabaja actualmente en el mismo lugar.

En la sección de este informe referida a los alumnos de las IFMs se ha especulado ya sobre algunas de las implicancias de un cuerpo docente exclusivamente "lugareño", pero no se dispone de información más que de unos pocos docentes de cada institución encuestada, razón por la cual no es aconsejable avanzar conclusiones más tajantes sobre esta cuestión.

Institución y especialidad en que se recibió la formación inicial

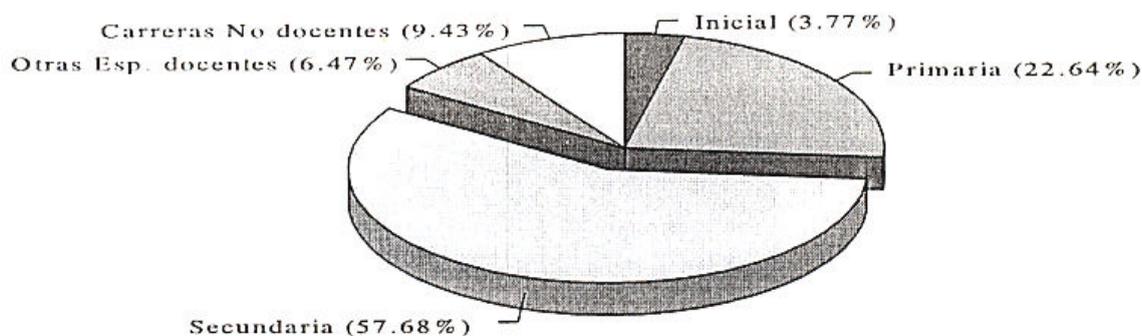
⁴¹ Como se verá más adelante, los actuales salarios de los docentes de las IFMs no son superiores a los del docente de aula escolar promedio, pero muchos de los docentes de las IFMs son simultáneamente maestros de escuela.

Aproximadamente la mitad de los docentes de las IFMs se formó originalmente en una escuela normal o en un instituto pedagógico y la otra mitad en una universidad⁴². Muy pocos iniciaron una ruta vía los institutos tecnológicos u otro tipo de institución, y solo 11% de ellos estudió originalmente en un programa de profesionalización docente, en lugar de un programa regular de formación.

Impresiona el abanico tan amplio de instituciones de donde provienen: un total de 123 para solo 372 docentes. Parecería que **no hay instituciones líderes** que estén formando los maestros que eventualmente se convertirán en formadores de otros docentes. Solo 7 instituciones aparecen como *alma mater* de una decena o más formadores: la Universidad San Antonio Abad del Cuzco y la Universidad Nacional de Trujillo formaron a 9 y 8% del total de la muestra, respectivamente. Con porcentajes menores al 5% y en orden descendente las siguen la U. San Agustín de Arequipa, la U. de Cajamarca, La Cantuta y San Marcos y la Villarreal.

La mayoría de los docentes (58%) se formó inicialmente en alguna de las especialidades de educación secundaria. A diferencia de los directores, muchos más escogieron algunas de las humanidades antes que las ciencias. Sólo 9% se formó originalmente en alguna carrera no docente. El porcentaje de formadores que proviene de las canteras de secundaria es mayor al porcentaje de la actual matrícula en esas especialidades y también mayor al correspondiente a la formación de los actuales docentes en ejercicio.

GRÁFICO 3.2
DOCENTES DE IFMs SEGÚN ESPECIALIDAD Y NIVEL DE FORMACIÓN



Fuente: 371 docentes de IFMs que contestaron a esta pregunta

⁴² En una muestra de 420 colegios no unidocentes de Lima y Cuzco se encontró aproximadamente la misma distribución, aunque la proporción de universitarios era ligeramente mayor.

Por otro lado, es mucho más frecuente que los docentes de las IFMs especializados en educación secundaria, tanto en letras como en ciencias, se hayan formado inicialmente en universidades que en institutos superiores⁴³. En cambio, la mayor parte de los docentes primarios y de inicial estudiaron en ISPs o escuelas normales, como se aprecia en el cuadro siguiente.

Cuadro 3.1 Docentes de IFMs: distribución según especialidad y tipo de institución de su formación inicial (en %)			
Tipo de Institución	Normal o ISP	Universidad	Otro
<u>Especialidad</u>			
Inicial	78.6	14.3	7.1
Primaria	90.5	7.1	2.4
Secundaria General	0.0	33.3	66.7
Historia, CCSS, Filosofía			
Literatura y Lenguaje	27.5	67.5	5.0
Ciencias Naturales	30.2	67.9	1.9
Matemáticas, Física	35.7	64.3	0.0
Otras especialidades	40.8	57.1	2.0
Carreras no docentes	41.7	37.5	20.8
	2.9	82.4	14.7

Fuente: 369 docentes que proporcionaron toda la información pertinente.

En el caso de los docentes de las Facultades de Educación, la mayor parte se habría formado originalmente en universidades, aunque algunos pocos se habrían entrenado como docentes primarios en algunas de las antiguas Escuelas Normales.

Es interesante anotar que a juzgar por lo referido por los directores y decanos para el caso de sus contrataciones más recientes, casi la totalidad de los docentes de IFMs se encuentra enseñando a futuros profesores del nivel y especialidad correspondientes a su formación⁴⁴.

⁴³ Como se verá más adelante, es de esta cantera que emergerán la mayor parte de los eventuales directivos de las IFMs.

⁴⁴ 93% de los docentes más recientemente contratados en cada uno de los institutos enseñan en niveles y cursos que coinciden ajustadamente con su área de especialización, mientras que sólo en un 3% de los casos podría decirse que no hay coincidencia alguna. En cambio, en las escuelas peruanas, más del 20% de los profesores titulados de inicial, primaria o secundaria se formaron en las especialidades en que se encuentran enseñando.

Evaluación de la formación recibida

La evaluación general que hacen los formadores de su propia formación es altamente positiva. 13% de los docentes de las IFMs la califican como "excelente", 44% como muy buena y 38% como buena. Solo 4% la tilda de regular o mala. Ciertamente existen factores culturales, sociales y hasta institucionales que puedan afectar la validez y confiabilidad de estas respuestas. Sin embargo, no puede uno sino preguntarse sobre la viabilidad de promover, como lo proponen las nuevas corrientes pedagógicas, el desarrollo de una conciencia crítica y un espíritu evaluativo en la escuela, si la cultura prevalente en las IFMs inhibe a sus principales actores de ejercer cualquiera de ellos⁴⁵. Es revelador que frente a la pregunta: "En qué aspectos opina Ud. que su formación docente fue deficiente?", 28% de los docentes optaron por la no respuesta, y 13% de los que respondieron especificaron: "En ninguno". Los otros 285 docentes ofrecieron un total de 299 respuestas abiertas, las que podrían clasificarse de la siguiente manera:

Cuadro 3.2

Aspectos percibidos como deficientes en la propia formación por los docentes de las IFMs

Métodos y técnicas didácticas, así como psicología (el cómo enseñar)	22%
Contenidos de cursos básicos o de la especialidad (el qué enseñar)	13%
Exceso de "teoría" y/o poca o deficiente práctica	13%
Falta de entrenamiento en investigación	12%
Capacidades administrativas y gerenciales	7%
Formación filosófica, moral y ética	6%
Baja calidad de los formadores	5%
Problemas institucionales o de infraestructura o equipamiento	5%
Proyección comunal	4%
Otras	12%

Por otro lado, los aspectos **positivos** de esa formación mencionados con mayor frecuencia (38% del total de menciones), aunque con poca especificidad, tienen que ver con lo académico, especialmente con los contenidos generales o de alguna especialidad. En segundo lugar (30% de las menciones) aparece lo formativo general, es decir, la formación ética, los valores inculcados, el compromiso social, etc.. Por

⁴⁵ No puede olvidarse que la encuesta puede ser un instrumento poco idóneo para elicitación del tipo de respuesta que aquí se buscaba, y que el hecho de que el estudio fuera promovido por el Ministerio de Educación podría desestimular respuestas que pudieran ser leídas como autocríticas. Aparte de ello, pueden regir actitudes y comportamientos culturalmente determinados que dictan que "los trapos sucios se lavan en casa", y que la crítica debe circunscribirse a ciertos círculos y momentos específicos.

último, aunque no muchos más escasas (26% de menciones), aparecen referencias a la satisfacción con los aspectos más técnicos o metodológicos de la formación recibida, es decir, con el desarrollo de la capacidad de enseñar.

Esta distribución de respuestas refuerza un poco la preocupación levantada en el cuadro anterior, ya que en los perfiles deseables vigentes el **cómo** importa tanto, si no más, que el **qué** se enseña y aprende en la escuela. Si bien la capacidad didáctica es reconocida por un buen grupo de docentes como una de las mayores carencias de su formación, no son pocos los que piensan, por el contrario, que esa fue la mejor parte de su educación. Por otro lado, como se verá más adelante, para muchos observadores de aulas escolares y de instituciones de formación, no pasa desapercibida la pobreza y desactualización de los contenidos curriculares efectivamente tratados en las sesiones de clase. El que muchos formadores no parezcan percibir que eso fue una carencia en su propio entrenamiento revela la dificultad de la tarea de introducir cambios reales en las IFMs.

No puede soslayarse aquí -- y es éste un tema sobre el cual se volverá más adelante en este informe-- la poca claridad de las respuestas ofrecidas por muchos docentes de IFMs. Se menciona esto, en primer lugar, porque dificultó mucho la clasificación de las mismas y resta confiabilidad a la clasificación aquí ofrecida. En segundo lugar, y lo que es mucho más importante, porque revela la dificultad que tienen muchos formadores con la expresión escrita -- problema que afecta a todos los niveles y modalidades de la educación peruana. En este, como en muchos otros puntos del cuestionario, hubo una buena cantidad de respuestas ininteligibles para un lector distante y muchas que no pasaron de un par de palabras de contenido ambiguo (v.gr., si la principal carencia esta en "la formación general", ¿se está haciendo referencia a los cursos que componen esa parte del curriculum oficial o se está refiriendo a cultura general, formación intelectual, formación en valores, etc..?). No son excepcionales los casos en los cuales varios docentes de una misma institución han dado respuestas exactamente iguales a ciertos ítems del cuestionario ni aquéllos que repiten frases muy formales o aun estereotipadas que se han vuelto *clichés* en la jerga del sector (v.gr., "falta de adecuación a la realidad", "desactualización con los avances científicos y tecnológicos", etc.). La necesidad de recuperar o adquirir la capacidad de expresarse por medio de la escritura se avizora como una urgencia a ser atendida no solo en las escuelas sino particularmente en las instituciones donde se forman los futuros maestros.

Grados y títulos obtenidos

74% de los docentes tiene un grado académico (pese a que solo cerca de la mitad se formó originalmente en una universidad) y 99% tiene título profesional⁴⁶. Sólo 19 de los 372 docentes de la muestra tenían un grado académico superior al bachillerato. Esto es, sólo 5% de los docentes de las instituciones de

⁴⁶ 12% de los docentes tiene uno o dos títulos profesionales en otras carreras. Las más comunes están en las áreas de las Letras y Humanidades, seguidas por las Ciencias Sociales y las Ciencias e Ingenierías.

educación superior que respondieron a la encuesta han tenido la posibilidad de llevar cursos de alto nivel o hacer una investigación original como parte de su formación profesional. Es difícil generalizar al respecto con referencia al universo de IFMs, debido a la baja respuesta de las universidades, donde sin duda se concentra una mayor proporción de personas con postgrados (aunque solo 3 de esta muestra). Vale la pena mencionar que 15 de los 19 son postgrados en Educación (3 doctorados y 12 maestrías), y que todos ellos fueron obtenidos en el Perú.

El escaso número de postgrados resulta llamativo, especialmente si se toma en cuenta que hay por lo menos 37 programas de maestría y 7 programas doctorales en Educación funcionando en el país. No cabe sino preguntarse por el paradero de los egresados de esos programas: si no están haciendo docencia ni, muy posiblemente, investigación, ¿a qué dedican su tiempo?

Estudios actuales

Es interesante notar que 37% de los docentes de los IFMs se encontraba estudiando al momento de la encuesta, la mayor parte de ellos en alguna universidad (89%), supuestamente para obtener su bachillerato, un segundo título profesional o un grado superior. El mayor número de ellos aparece como matriculado en la Universidad Católica, lo que hace presumir que sea los cursos de segunda especialización en formación magisterial que está brindando dicha institución, combinando cursos presenciales con educación a distancia. Sin embargo, una quinta parte del total de docentes-estudiantes estaba siguiendo una carrera distinta al magisterio⁴⁷.

Capacitación

Una abrumadora mayoría (87%) ha recibido algún o varios cursos de capacitación en los dos años anteriores a la encuesta, siendo el principal proveedor las universidades, seguidas en segundo lugar por instancias ministeriales.

La lista de cursos en los cuales han participado los docentes es larga y diversa, y no tiene la especificidad necesaria para hacer ningún análisis serio de sus contenidos o enfoques. Solo se puede señalar que, a juzgar exclusivamente por los títulos reportados, son muy raros los cursos distintos a aquéllos que podrían formar la "cartera" de capacitación de cualquier maestro de aula, como sí serían los casos excepcionales de, por ejemplo, de cursos o talleres sobre el Currículum de Formación Docente, Didáctica Universitaria, Formación de Capacitadores o una Convención Internacional de Educación Superior Pedagógica.

⁴⁷ Las especialidades más mencionadas fueron las de Derecho y Computación e Informática.

La mayor parte de esos cursos son de mediana duración (más de 10 días) y casi todos los docentes que respondieron la pregunta (hubo 60 abstenciones) los declaran de utilidad para su labor. Unos pocos (64) procedieron a justificar su opinión respondiendo a la pregunta "¿Porqué?", aunque muchos de ellos (20%) lo hicieron, nuevamente, con poca especificidad (v.gr., "me permitió actualizarme" o "complementó mi formación profesional"). Es reconfortante, sin embargo, que 31% de las respuestas aludieron al hecho de que la capacitación incidió en la modificación o mejoramiento de sus propias prácticas en las aulas de formación magisterial.

Experiencia en formación magisterial

A diferencia del caso de los directores, no es posible estimar el número total de años dedicados por los docentes de las IFMs a la formación de maestros⁴⁸. En promedio, los docentes de la muestra de IFMs están trabajando en esas instituciones 4 años. El promedio se eleva a 6 para el caso de las IFMs públicas, desciende a 2 en el caso de las privadas, y parece acercarse a 9 años en el caso de las universidades⁴⁹. En 1995, en una cuarta parte de las instituciones (muchas de las cuales, claro está, eran de reciente creación y posiblemente de fuerte crecimiento anual de la matrícula) más del 40% de los docentes habían iniciado sus actividades ese mismo año y tres cuartas partes del total, incluyendo a los anteriores, no tenía más de cinco años de labor en el mismo centro.

También tienen un promedio de 5 años de experiencia en otras IFMs, pero ese promedio está fuertemente influenciado por el grupo relativamente pequeño que tiene muchísimos años enseñando. Más de un tercio se inició como formador ese mismo año y tres cuartas partes del total, incluyendo a los anteriores, escasamente acumulaban seis años de experiencia en otras instituciones. Es muy posible que buena parte de ambas experiencias se hayan desarrollado simultáneamente, con lo cual resulta razonable inferir que en conjunto, y salvo excepciones, **los docentes de las actuales IFMs tienen poca experiencia en su labor de formadores.**

Experiencia en aulas escolares

Por el contrario, los actuales docentes de IFMs tienen acumulada una considerable experiencia como profesores de aulas escolares. En la enorme mayoría de las instituciones (90% de los directores así lo afirman), es requisito indispensable para ser contratado como docente el haber tenido dicha experiencia. En promedio, han pasado 13 años enseñando en algún colegio y solo un tercio de ellos tiene menos de 8

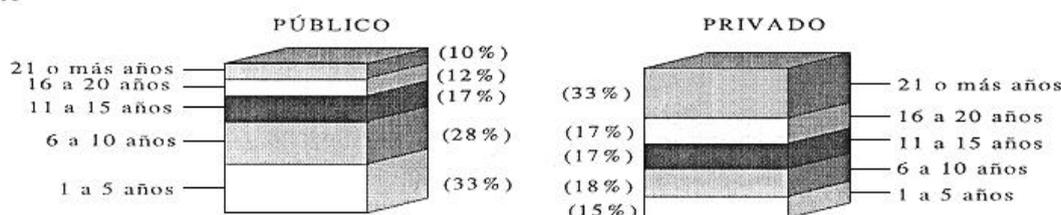
⁴⁸ Esto, debido a un error de diseño del cuestionario que incluía preguntas separadas sobre el tiempo en la actual IFM y los años de experiencia en otras instituciones. La evidencia de que es muy frecuente el multiempleo simultáneo en dos o más instituciones educativas no permite sumar los datos anteriores para obtener "años de experiencia en formación de maestros", como hubiera sido deseable.

⁴⁹ Nuevamente, es importante tener en mente la baja representación de las universidades en la muestra.

años de trayectoria en ese ámbito. Aunque la muestra pequeña de universidades obliga a mucha cautela en la lectura de los datos, parecería que no hay grandes diferencias en este sentido entre los docentes de ambos tipos de instituciones de formación.

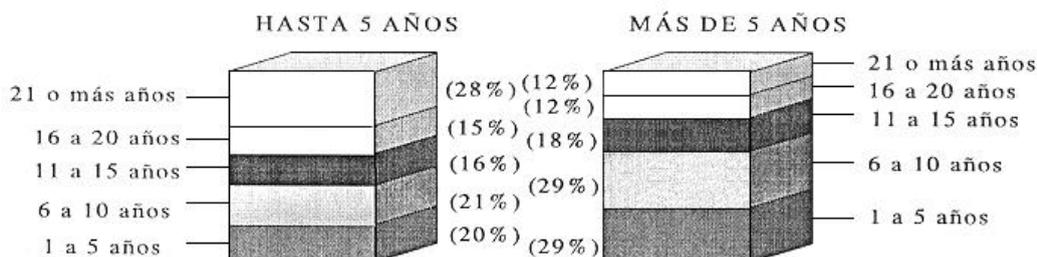
Resulta curioso que los docentes de las IFMs públicas tengan en promedio muchos menos años de experiencia en aulas escolares que los de las instituciones privadas (10 vs. 16 años), aunque esta diferencia parece ser característica tan solo de los ISPs, y no de las universidades. Similarmente, los docentes de los ISPs más nuevos tienen mayor experiencia escolar que los de los institutos más antiguos (15 vs. 10 años); no es así en el caso de las universidades, donde la diferencia entre nuevas y viejas parecería ser mayor, pero en sentido inverso (10 vs. 17 años de experiencia en aula). La "natural" sospecha de que la proliferación de nuevas instituciones privadas podría estar haciéndose en base a un cuerpo docente casi sin experiencia (quizás con graduados recientes de ISPs que no han tenido oportunidad de encontrar plazas en los colegios), debería descartarse en base a estos datos.

GRÁFICO 3.3
DOCENTES DE IFMs SEGÚN RÉGIMEN DE GESTIÓN Y AÑOS DE EXPERIENCIA EN AULA



Fuente: 347 docentes de IFMs que proporcionaron información sobre su experiencia en aulas escolares

GRÁFICO 3.4
DOCENTES DE IFMs SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA EN AULA Y ANTIGÜEDAD DEL IFM



Fuente: 329 docentes de IFMs que proporcionaron información sobre el número de años de experiencia en aulas escolares

Es solo un grupo relativamente menor, alrededor de la cuarta parte de todos los docentes de las IFMs, el que no dedicó a la docencia escolar más de cinco años de sus vidas. En esto se diferencia quizás el Perú de muchos otros lugares del mundo, donde esta situación parece ser más la norma que la excepción.

En muchos países suele darse una gran separación entre las instituciones de formación y las escuelas, y los formadores están muy alejados de la experiencia de las aulas escolares -- incluso más que sus alumnos, que por lo menos recién las dejaron --, lo que tiene efectos negativos sobre la pertinencia de su enseñanza. Más aun, aunque pueda sonar paradójico, muchos profesores de Facultades universitarias transmiten a los estudiantes de la carrera de Educación, involuntariamente por cierto, una actitud algo despectiva hacia la práctica pedagógica escolar, en contraste con una alta valoración de la investigación educativa y la actividad académica -- que son las rutas por las cuales ellos optaron personalmente, alejándose por lo general

bastante temprano de las aulas escolares (si acaso alguna vez trabajaron en ellas). Esos profesores suelen demostrar su preferencia por alumnos que ven destinados a recorrer trayectorias similares a las propias, y a tener bajas expectativas (e incluso bajas exigencias) para los que adivinan se dedicarán a la enseñanza escolar. Este tipo de profesor por lo general no confía en que la formación inicial ni las prácticas pre-profesionales puedan ser de real utilidad en el proceso de formación -- se aprende a enseñar, opinan, recién cuando se tiene responsabilidad sobre la "propia" aula. Esta actitud, y las bajas expectativas sostenidas sobre el proceso de formación inicial de los maestros, afectan la seriedad de los esfuerzos de los formadores e inciden seguramente sobre sus resultados, en una suerte de profecía autocumplida. Es por ello que muchas de las propuestas de reforma de la formación de maestros en esos países, que también ameritarían seria consideración en nuestro medio, giran alrededor de una reestructuración de las relaciones entre los formadores, los estudiantes de las IFMs y los profesores de escuela de una región.

En el caso peruano, sin embargo, como se vio anteriormente, los docentes de IFMs peruanas tienen considerable experiencia escolar y muchos de ellos están enseñando simultáneamente en algún colegio. Si se pudiera asegurar que ellos "pongan en valor" -- más allá del simple discurso-- esa práctica profesional, y la integren a su labor formadora de manera crítica y sistemática, esta característica podría proveer una buena oportunidad para la mejora del entrenamiento de los futuros maestros. Podría pensarse en modelos experimentales de sistemas de formación en algunas regiones, en los cuales se involucren activamente en un proceso de reforma instituciones y actores claves relevantes (universidades, institutos, colegios e instancias del Ministerio; autoridades, profesores, académicos y alumnos de las IFMs; directores y maestros de colegios seleccionados). Prerequisito ineludible para poner en marcha un programa de este tipo sería, claro está, el identificar y reclutar para ese esfuerzo una masa crítica mínima de formadores y docentes escolares con motivación y potencial para la búsqueda de la excelencia profesional.

Requisitos para el acceso a la plaza docente

Las prácticas vigentes para seleccionar a un nuevo docente, inferidas a partir del caso de la contratación más recientemente realizada por las IFMs que colaboraron con el estudio, son algo diversas. En el sector público, lo más común es que el proceso se limite a la revisión de los expedientes (principalmente certificados de estudios superiores y de trayectoria laboral previa). Esto ocurrió en 30% de los casos. Algunas veces -- en otro 16% de los casos -- esa revisión se combina con una entrevista personal de los candidatos con alguno/s de los directivos de la IFM, o con los miembros de una comisión nombrada para el efecto. Esta segunda alternativa es la más frecuente en las instituciones privadas (42% de los casos); sin embargo, el recurso a la mera revisión de expedientes es, desafortunadamente, también bastante frecuente en este sector: 21% de las instituciones no estatales así lo reportaron.

En un pequeño número de casos la entrevista se sustituye o combina con otros criterios que implican cierto conocimiento previo de la persona, tales como serían la "identificación con la institución", la "demostrada capacidad" o la "conducta intachable" del candidato. Pese a ello, parecería que no es muy común que

personal de planta de la IFM haya tenido la ocasión de observar al candidato ejerciendo su capacidad docente en la "vida real" (como sería el caso de candidatos reclutados de escuelas donde se hacen las prácticas profesionales de los alumnos del IFM, o de candidatos que participaron en algún curso de extensión brindado por la institución) o que se solicite el dictado de una clase modelo para efectos de la selección misma. Solo 16 instituciones (16% de las públicas y 11% de las privadas) lo señalan como uno de los requisitos para la contratación.

Resulta algo sorprendente que solo 6 instituciones indiquen tomar en consideración "buenas referencias", omisión quizás inducida por el deseo de mostrarse más "objetivos" en sus criterios de selección. También cabe señalar que solo 3 instituciones declararon haber exigido algún examen o prueba de conocimientos antes de proceder a su más reciente contratación.

Al parecer, es la acreditación formal de la experiencia y formación profesional del postulante así como de su capacitación o actualización posterior, tal como se desprendería de la revisión de sus certificados y del expediente en general, lo que más incide en su contratación,

Es sintomático que, en promedio, los docentes más recientemente contratados en las instituciones encuestadas solo "competieron" con 2 otras personas por el puesto, según se desprende de las afirmaciones de los directores.

Los directores tuvieron la mayor influencia en la decisión sobre la más reciente contratación (43% de los directores de IFM públicas y 53% de los privados así lo afirman). En algunas instituciones públicas (11%) puede gravitar también el jefe del departamento o el jefe de personal, o una comisión nombrada para ese fin, mientras que en el caso de las privadas son a veces los promotores quienes independientemente (12% de los casos), o conjuntamente con los directores (4%), deciden a quién contratar. Digno de consideración podría ser el hecho de que en 26% de las últimas contrataciones ninguna persona es reconocida por haber tenido especial influencia en la decisión. Aunque el inhibirse de señalar a alguien en particular podría responder a hábitos culturales o al deseo de aparecer como una institución donde se utilizan criterios "objetivos" para la toma de decisiones, cabe especular que, de confirmarse el que nadie en particular "se compró el pleito" de traer a un nuevo docente, éste se podría encontrar desprovisto de un "mentor" especial que pudiera devenir en una suerte de guía en su trayectoria institucional inicial.

Casi todos los directores (93%) coinciden en que es difícil encontrar personal docente con buen conocimiento de métodos pedagógicos. Por lo hallado en el estudio etnográfico al que ya se ha hecho mención, y por información derivada de "entre líneas" en la misma encuesta, parecería que muchas veces los responsables no logran superar esa dificultad, y acaban reclutando como formadores incluso a personas con capacidades básicas insuficientemente desarrolladas⁵⁰, en parte debido a una deficiente formación.

⁵⁰ La capacidad de responder con claridad a ciertas preguntas, la tendencia a repetir frases estereotipadas como respuesta a muchas de ellas, el estilo general de redacción y el cumplimiento de normas básicas de ortografía y puntuación sugieren mucho al respecto. Más contundente resulta la observación directa de lo que sucede en las mismas

Esto, a pesar de que entre las dos principales características de un buen **formador** de maestros la enorme mayoría de los directores mencionan su preparación y capacitación.

Es también curioso constatar las diferencias con respecto a lo anterior entre docentes y directores de IFMs. Cuando a los primeros se les pregunta sobre las características de un buen formador de docentes, menos de la tercera parte (111 de 372) mencionó la buena formación entre las dos más importantes (quizás porque todos o casi todos creen que la tienen o, no estando dispuestos a admitir a otros sus dudas al respecto, la dan por descontada). Mucho más peso (exactamente el doble) se le da a rasgos de creatividad, liderazgo o capacidad de innovación (¿quizás porque las reconocen como sus principales limitaciones? ¿o porque creen que en ello radica su manera de compensar por su deficiente formación). En cambio sólo 8 directores le otorgaron prioridad a estas capacidades.

Condiciones laborales

Nombramiento al cargo

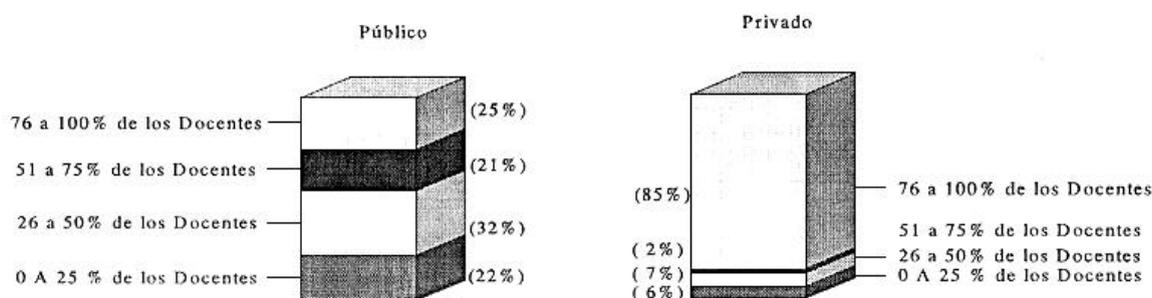
Las estadísticas reportadas por 91 IFMs que proporcionaron los datos necesarios para estos cálculos sugieren que solo 30% de los docentes de esas instituciones están nombrados y 70% contratados⁵¹.

Hay grandes diferencias en esto entre instituciones públicas y privadas. El promedio de docentes contratados en las IFMs públicas es 49%, mientras que en las privadas la cifra asciende a 87%. Una enorme mayoría de las IFMs privadas (85%) tiene más de las tres cuartas partes de su personal docente en calidad de contratados, cosa que no ocurre en el sector público, salvo en unas pocas instituciones, tal como se aprecia en el gráfico siguiente.

aulas de las IFMs.

⁵¹ En el caso de los 350 docentes que respondieron las preguntas pertinentes del cuestionario de GRADE, 41% estaban nombrados y 59% estaba en condición de contratado, encargado o destacado. No se dispone de cifras del Censo Escolar que permitan establecer cuál de los dos estimados está más en línea con la situación vigente en 1993. Sin embargo, cabe suponer que los directores hayan elegido preferentemente a docentes nombrados, personas en quienes depositan algo más de confianza, debido a sus mayores años de trabajo en el ISP o mayor experiencia en formación magisterial. Por esa razón aquí se ha optado por asumir que es el primer grupo de cifras (30% nombrados y 70% contratados) el que más se acerca a la realidad.

GRÁFICO 3.5
IFMs SEGÚN GESTIÓN Y PORCENTAJE DE DOCENTES CONTRATADOS



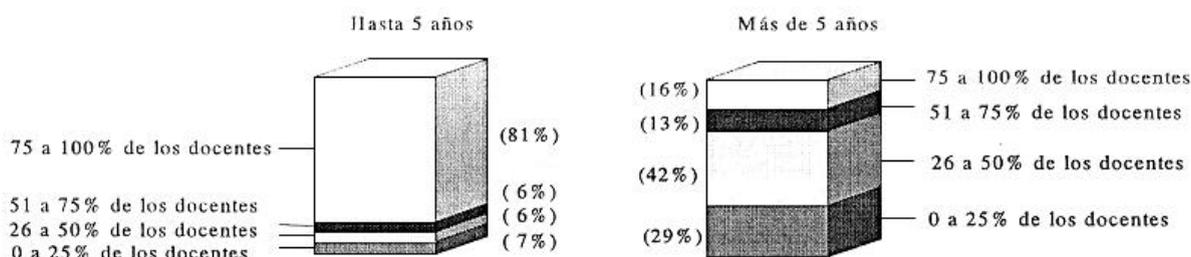
Fuente: 91 IFMs para los cuales se dispone de información sobre sus docentes y condición de trabajo

Por otro lado, tanto las IFMs públicas como las privadas, cuando recién incorporan a un docente nuevo, suelen hacerlo en condición de contratados⁵². Esto contribuye a explicar la fuerte asociación que hay entre antigüedad de la institución y la proporción de sus docentes que son contratados. Las instituciones con hasta 5 años de vida tienen 86% de su personal contratado, mientras que el porcentaje respectivo para las instituciones más "antiguas" solo alcanza a 39% de su personal docente.

Ciertamente, hay diferencias al interior de cada grupo, pero, como se aprecia en el gráfico siguiente, la mayor parte de las instituciones "nuevas" tiene más de 3/4 partes de sus docentes como contratados. En cambio, solo pocas de las instituciones con más de 5 años de funcionamiento tienen tan alta proporción de contratados. Las implicancias de tener una mayor o menor proporción de personal sin estabilidad garantizada son materia para especulación, dada la falta de estudios sistemáticos al respecto en nuestro medio. Más adelante, sin embargo, se presentan algunos datos que parecerían desmentir prejuicios bastante extendidos en estos tiempos, respecto de los mayores incentivos al buen desempeño que supuestamente tendrían los trabajadores inestables, ansiosos por lograr un nombramiento.

⁵² 86% de los docentes más recientemente incorporados a cada una de las instituciones que participaron en la encuesta empezaron sus labores en condición de contratados (79% de los incorporados a una institución estatal y 92% de los que empezaron a trabajar en una IFM privada).

GRÁFICO 3.6
IFMs SEGÚN AÑO DE FUNCIONAMIENTO Y PORCENTAJE DE DOCENTES CONTRATADOS



Fuente: 85 IFMs que proporcionaron fecha de creación y número de docentes contratados

Dedicación de tiempo y distribución del mismo⁵³

Gruesamente, poco menos de la mitad de los docentes está comprometido a tiempo completo con la institución en la cual enseña, mientras que algo más de la mitad tiene una dedicación parcial⁵⁴.

Es notoria la diferencia entre instituciones públicas y privadas respecto al régimen de dedicación prevalente entre sus docentes, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.3 Distribución de los docentes de IFMs según su régimen de dedicación y el régimen de gestión de la institución donde enseñan (%)		
Dedicación	40 horas o más	Menos de 40 horas
<u>Gestión</u>		
- Pública	83.1	16.9
- Privada	9.3	90.7
Total	44.2	55.8

N=326 de los 372 docentes encuestados para los cuales se dispone de toda la información pertinente

⁵³ Para esta sección se ha necesitado recurrir exclusivamente a la muestra de los 372 docentes que respondieron a los cuestionarios, ya que la información estadística enviada por los directores tenía demasiados vacíos al respecto.

⁵⁴ Los docentes que reportaron tener contratos por 40 o más horas o tener dedicación a tiempo completo o dedicación exclusiva alcanzan un 44% de la muestra. La mayor parte del restante 56% tiene una dedicación menor a 24 horas semanales.

Esto explica en buena parte porqué en las instituciones más nuevas son también menos comunes los profesores a tiempo completo y la relación lineal que hay entre la antigüedad de la institución y el porcentaje de profesores con mayores dedicaciones de tiempo, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.4		
Distribución de los docentes de IFMs según el régimen de dedicación y la antigüedad de la institución donde enseñan (%)		
Dedicación	40 horas o más	Menos de 40 horas
<u>Antigüedad de la IFM</u>		
0-3 años	25.2	74.8
3-5 años	34.0	66.0
5-10 años	70.0	30.0
10 + años	79.2	20.8

N=306 de los 372 docentes encuestados para los cuales se dispone de toda la información pertinente

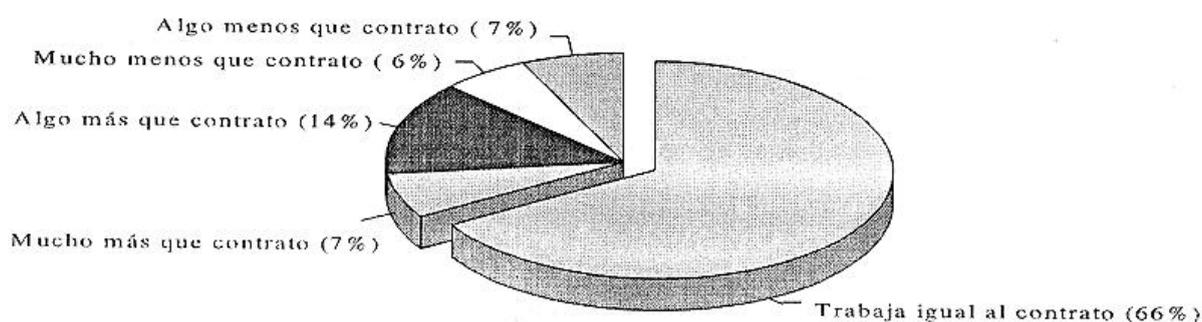
Ahora bien, no necesariamente los docentes dictan clase o trabajan activamente durante todas las horas señaladas en sus contratos. El cuadro 3.4 pretende dar luces sobre las variaciones al respecto en el conjunto de IFMs y entre las que responden a distintos regímenes de gestión, así como entre docentes con distintos regímenes de dedicación en ambos sectores de gestión.

Cuadro 3.5														
Correspondencia del número de horas de trabajo del docente con lo estipulado en su contrato														
	CONTRATO MENOR A 40 HORAS				CONTRATO DE 40 HORAS				TOTAL				TOTAL GENERAL	
	Estatal		No Estatal		Estatal		No estatal		Estatal		No Estatal			%
		%		%		%		%		%		%		
Trabajan igual al contrato	12	44%	89	64%	84	75%	3	60%	96	69%	92	63%	188	66%
Trabajan mucho más que contrato	9	33%	9	6%	1	1%	0	0%	10	7%	9	6%	19	7%
Trabajan algo más que contrato	5	19%	30	21%	5	4%	0	0%	10	7%	30	21%	40	14%
Trabajan mucho menos que contrato	0	0%	6	4%	11	10%	0	0%	11	8%	6	4%	17	6%
Trabajan algo menos que contrato	1	4%	6	4%	11	10%	2	40%	12	9%	8	6%	20	7%
TOTAL	27	100	140	100%	112	100%	5	100%	139	100%	145	100%	284	100%

Fuente: 284 docentes de IFMs que proporcionaron información completa sobre su dedicación al trabajo y cuyas "horas de trabajo" acumuladas eran mayores o iguales a las horas de dictado

Inicialmente llama la atención que solo dos tercios de los docentes (66.2%) declaren trabajar el mismo número de horas que el estipulado en sus contratos. Sin embargo, del otro tercio, más son los que prolongan su jornada ligera o sustantivamente⁵⁵ que los que admiten reducirla en alguna medida en la práctica. Esto significa que 87% de los docentes estaría cumpliendo o excediendo sus compromisos, según sus propias declaraciones en este sentido.

GRÁFICO 3.7
DOCENTES DE IFMs SEGÚN NIVEL DE "CUMPLIMIENTO" DE COMPROMISO FORMAL



Fuente: 284 docentes de IFMs que proporcionaron información completa sobre su dedicación al trabajo.

El nivel de "cumplimiento" del compromiso formal laboral parece ser ligeramente más alto en el sector privado que en las instituciones estatales. 90% de los docentes de la muestra de instituciones privadas trabajan por lo menos el número de horas a las cuales se han comprometido; la cifra correspondiente en el sector público alcanza a 83.4% de los docentes⁵⁶. No hay diferencias apreciables en el comportamiento de hombres y mujeres en este sentido.

Curiosamente, y contradiciendo afirmaciones bastante difundidas al respecto de que los profesores contratados tienen incentivos para un mejor rendimiento, no parece haber mayor diferencia en el nivel de

⁵⁵ Se ha considerado que alguien trabajo "algo más" que lo estipulado en el contrato cuando declara dedicar entre 1 y 49% más tiempo que el comprometido formalmente; los que declaran dedicar 50% o más horas adicionales a las comprometidas a su labor docente han sido clasificados como trabajando "mucho más que contrato". El mismo criterio rige para quienes declararon trabajar menos horas que las comprometidas formalmente.

⁵⁶ El hecho de que son pocos los docentes a tiempo parcial en las IFMs públicas y, en cambio, que abundan en el sector privado hace poco significativa esta diferencia. No obstante, se reporta aquí por considerarse materia que merecería ser analizada en alguna oportunidad.

"cumplimiento" entre profesores nombrados (84% de los cuales cumplen y/o se exceden en sus horas de trabajo) y los contratados (88% de los cuales se comportan de la misma manera).

Los datos auto-reportados llevarían a pensar que el nivel de "incumplimiento" no parece ser mayor problema. Sin embargo, lo reportado contrasta con muchas observaciones de terceros sobre la inasistencia (por lo menos al salón de clases) y falta de puntualidad de los profesores de los IFMs, tanto públicos como privados. Quizás debido a demoras e ineficiencias administrativas, los cursos pueden empezar a dictarse con mucho retraso respecto a las fechas inicialmente programadas. Una vez iniciados, sin embargo, es absolutamente "normal" el que los docentes inicien una sesión de clase con muchos minutos de retraso, tomen largos descansos intermedios y adelanten la hora de cierre de la sesión, si es que no faltan del todo⁵⁷.

Lo sorprendente es que ni autoridades ni alumnos parecen sentirse particularmente afectados por esta situación; lo toman como una consecuencia "natural" del bajo nivel de las remuneraciones y de la crisis nacional. Ello puede explicar la discrepancia entre la percepción generalizada vigente sobre el escaso cumplimiento de compromisos formales y lo que los mismos docentes declaran respecto a las horas que dedican efectivamente a la institución donde trabajan. Es sintomático que 24% de los docentes contratados a tiempo completo tenga ocupaciones adicionales fuera de la IFM⁵⁸.

Otro aspecto interesante del "cumplimiento" de responsabilidades profesionales de los docentes de las IFMs se aprecia en el cuadro 3.5. De los datos reportados, se deduce que 40% del profesorado limita su actividad en la IFM exclusivamente a las horas de dictado de clases. Un 28% suele dedicar **algunas** horas adicionales a otras tareas docentes, como serían las de asesorar tesis o investigaciones, brindar consejerías personales y trabajo pastoral, labores directivas, administrativas o de coordinación académica, supervisión de prácticas profesionales, enseñanza en talleres o "academias" de la misma institución⁵⁹, organización y supervisión de actividades extracurriculares, actividades de proyección comunal, preparación de clases y evaluación del trabajo de los alumnos⁶⁰. Por último, 31% de ellos declaran dedicar a esas labores **muchas** horas adicionales a las sesiones de clases (50% o más horas semanales adicionales al solo dictado).

⁵⁷ De 98 horas de clase programadas en un Instituto y una Universidad, que fueron observadas por Oliart (1996), no estuvo presente el profesor en 30 de ellas. Sobre lo que ocurría cuando sí estaba presente, ver el anexo correspondiente.

⁵⁸ 23% de los docentes a tiempo completo de las instituciones públicas y 38% de los docentes a tiempo completo de instituciones privadas declararon tener ingresos por trabajo en otra (o similar) ocupación.

⁵⁹ Son éstas también maneras de generar recursos adicionales para las IFMs que proveen ingresos adicionales para los docentes.

⁶⁰ Resulta preocupante la escasa mención hecha a estos dos últimos rubros por los docentes encuestados. Se ha elaborado un listado no exhaustivo de las múltiples respuestas, muchas de ellas conteniendo varias actividades,

Cuadro 3.6 Correspondencia del número de horas de dictado del docente con el de horas de trabajo								
	CONTRATO MENOR A 40 HORAS		CONTRATO DE 40 HORAS		TOTAL		TOTAL GENERAL	
	Estatad %	No Estadad %	Estatad %	No Estadad %	Estatad %	No Estadad %	n	%
Trabaja igual a lo que dicta	44	61	14	0	20	59	114	40
Trabaja mucho más que dicta	41	11	55	20	53	11	89	31
Trabaja algo más que dicta	15	28	30	80	27	30	81	29
TOTAL (n)	27	140	112	5	139	145	284	100

Es bastante más frecuente que los docentes limiten su trabajo a las horas de dictado de clase en el sector privado, particularmente aquellos que tienen contratos a tiempo parcial. En cambio, docentes que dedican **muchas** horas a labores distintas al dictado de clases se encuentran con mayor frecuencia en el sector estatal, tanto entre los que tienen contratos a tiempo completo como entre los de dedicación parcial.

Es algo más común que los profesores varones limiten sus horas de trabajo a las del dictado de clase, mientras que es más frecuente entre las mujeres dedicar más horas a las otras actividades comprendidas en su rol docente, pero esto sucede principalmente en el sector privado y entre los profesionales con contratos de tiempo parcial.

Cuadro 3.7 Correspondencia del número de horas de dictado del docente con sus horas de trabajo, según género													
	ESTATAL				NO ESTATAL				TOTAL				
	Masculino %		Femenino %		Masculino %		Femenino %		Masculino %		Femenino %		TOTAL
Trabajan igual a lo que dictan	20	19%	7	23%	69	63%	14	48%	89	41%	21	36%	
Trabajan mucho más que lo que dictan	57	54%	15	50%	10	9%	6	21%	67	31%	21	36%	88
Trabajan algo más que lo que dictan	29	27%	8	27%	31	28%	9	31%	60	28%	17	29%	77
TOTAL	106	100%	30	100%	110	100%	29	100%	216	100%	59	100%	275

Fuente: 275 docentes de IFMs que proporcionaron información completa sobre su dedicación al trabajo y género

ofrecidas a la pregunta: "¿Qué actividades, aparte de dictar clase, absorben su tiempo como docente en esta institución?". De las primeras 209 respuestas, sólo 33 hacen referencia al tiempo dedicado a planificar el trabajo en las aulas, preparar una clase o materiales para ella, o evaluar o calificar pruebas o trabajos realizados por los alumnos.

Por último, puede señalarse que sí parece haber diferencias significativas al respecto entre profesores nombrados y contratados, ya que la mayoría (54%) de estos últimos limitan sus horas de trabajo a las del dictado de clases. En cambio, un porcentaje similar de los nombrados (59%) trabaja muchas más horas que las que dedica al dictado.

Nivel Magisterial

La mitad de los docentes de ISPs que respondieron están en los niveles VI y V del escalafón magisterial (los más bajos) y un tercio se encuentra en los niveles II y III⁶¹.

Remuneraciones docentes

Las remuneraciones promedio de todos los docentes de IFMs alcanzaban en diciembre de 1995 la cantidad de 432 soles (186 dólares)⁶². No sorprendentemente, este nivel de remuneración se compara muy desfavorablemente con los ingresos mensuales promedio de la mayoría de los profesionales peruanos; llama la atención particularmente el que sea más bajo incluso que el los mismos maestros de escuela⁶³.

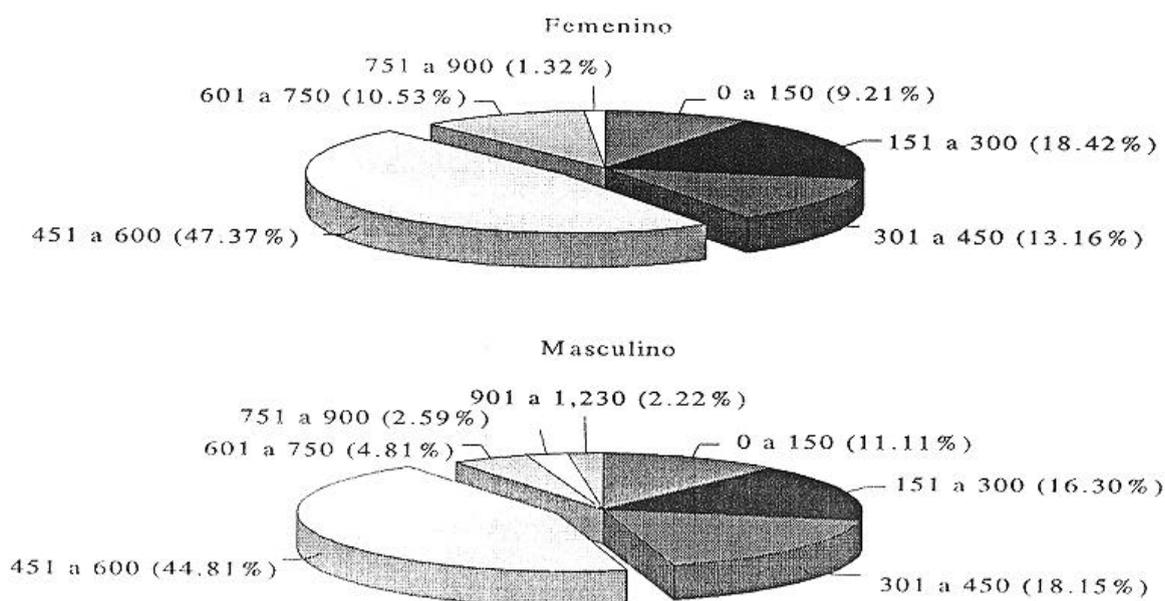
El rango de ingresos donde se concentra la mayor parte (45.6%) de los docentes va de 451 a 600 soles, pero no faltan quienes ganan menos de 300 (27.7%) o más de 750 soles (4%). En este último grupo casi todos son varones, pero en general no parece haber diferencias importantes en las remuneraciones promedio percibidas por hombres y mujeres, como tampoco parece haberlas en la distribución de los docentes de cada sexo según niveles de ingreso, como se aprecia en el gráfico siguiente.

⁶¹ Entre los profesores universitarios de la pequeña muestra disponible, la mitad era asociado o principal, y la otra mitad era jefe de práctica o auxiliar, pero esta distribución difícilmente puede generalizarse no solo a las otras sino incluso a las mismas Facultades universitarias que enviaron la información.

⁶² Como suele ocurrir, el nivel de omisión de respuesta a este tipo de pregunta fue bastante elevado. Sin embargo, no hay razón para suponer que haya algún sesgo de selección al respecto entre los que sí respondieron, por lo cual se está generalizando sus promedios al resto de los docentes, sin mayor reserva, excepto en el caso de los profesores universitarios, cuyo número en la muestra es muy reducido.

⁶³ Un año antes, en noviembre de 1994, la remuneración mensual promedio de una muestra de 564 docentes de escuelas urbanas y rurales de Lima y Cuzco encuestada por GRADE alcanzaba el monto de 422 soles (189 dólares americanos de ese entonces), y en junio de 1994, según la Encuesta Nacional de Niveles de Vida, el ingreso promedio de los profesionales que trabajaban en zonas urbanas era 853 soles (389 dólares de ese entonces).

GRÁFICO 3.8
DOCENTES DE IFMs SEGÚN REMUNERACIÓN MENSUAL Y GÉNERO



Fuente: 346 docentes que proporcionaron información sobre sus ingresos

Las diferencias de ingresos promedio según grupo de edad son pequeñas, aunque llama la atención que los docentes mayores de 50 años perciben remuneraciones más bajas que los que tienen entre 30 y 50. El haber tenido formación universitaria no parece otorgar particular ventaja en este sentido. Lo único que parece guardar una relación estrecha con la evolución salarial es los años de servicio en la misma institución, y ésto, solo durante los primeros cinco años de labor, momento en el cual parece alcanzarse una suerte de tope no superado sino en casos excepcionales.

Sí resulta determinante el tipo de institución donde se ejerce la docencia. Los ingresos de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos ascendían a 415 soles mensuales (179 dólares americanos), mientras que el pequeño grupo de docentes universitarios que respondió a la encuesta percibía un ingreso promedio de 733 soles (316 dólares), cantidad 77% mayor que la primera⁶⁴.

⁶⁴ Como es usual, el nivel de no respuesta a esta pregunta fue bastante elevado.

Por otro lado, en las instituciones estatales la remuneración mensual promedio es bastante más alta, ascendiendo a 515 soles (222 dólares), mientras que en las no estatales solo alcanza 353 soles (152 dólares)⁶⁵.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, a diferencia de los que trabajan en el sector público, la mayor parte de los docentes de IFMs privadas tienen contratos a tiempo parcial. Más allá del compromiso formal de tiempo, según las propias declaraciones de los docentes, el promedio de horas semanales dedicadas a su labor docente en la misma institución alcanza a 35 horas en las entidades estatales y a solo 19 en las privadas.

Remuneración por hora

Debido a ello, resulta conveniente estimar y comparar las remuneraciones promedio por hora, tomando dos distintos referentes: las horas comprometidas contractualmente y las horas totales de trabajo docente en la IFM, separando a los docentes de cada tipo de institución y sector de gestión. También se ha considerado ilustrativo incluir como un tercer referente las horas de dictado de clase en el semestre en el cual se realizó la encuesta.

Cuadro 3.8

Remuneraciones horarias de los docentes de las IFMs según tipo de institución y sector de gestión (en nuevos soles) a diciembre de 1995

	Sector público		Sector privado		Total		Total General
	ISP	UNIV	ISP	UNIV	ISP	UNIV	
<u>Remuneración:</u>							
Por hora de contrato	3.92	5.14	5.13	7.51	4.56	5.93	4.63
Por hora de trabajo docente	4.09	4.91	4.84	7.64	4.48	5.82	4.56
Por hora de dictado	7.40	14.53	6.21	13.36	6.78	14.01	7.16

⁶⁵ La remuneración promedio en los ISPs estatales era 501 soles y en las no estatales 335 soles.

Fuente: 305,345 y 348 de los 372 docentes encuestados que proporcionaron los datos pertinentes para cada una de las variables de referencia, respectivamente

Para el conjunto de los docentes encuestados, el ingreso promedio por hora de trabajo (muy similar al ingreso por hora contractual) es de 4.56 soles (equivalentes a US\$1.97), suma ciertamente menor al promedio obtenido por todos los profesionales del país, pero aun así, posiblemente mayor al promedio de casi todos los otros grupos ocupacionales urbanos (no profesionales), con excepción de los administradores y gerentes⁶⁶.

Al desagregar de esta manera los datos, el ingreso horario de los profesores de Facultades de Educación resulta 30% mayor al de los docentes de ISPs -- un diferencial bastante menor al estimado anteriormente para el caso de los totales de sus remuneraciones mensuales (77%). Asimismo, se invierte la relación antes observada entre los ingresos de los docentes del sector público y los del sector privado. Los docentes de instituciones privadas ganan más por hora de labor que los profesores del Estado: 55% más en las universidades públicas y 18% más en los ISPs estatales.

Las diferencias entre hombres y mujeres siguen siendo poco significativas si se considera las **horas contratadas**: 4.54 vs. 4.47 soles en promedio, para hombres y mujeres, respectivamente. Pero se hace algo más importante cuando se considera las **horas totales dedicadas a labores docentes**: 4.67 vs. 4.13 soles. Por último, cabe mencionar que a diferencia de lo sugerido por el monto global de remuneración, sí parece haber cierto "premio" a la edad, y posiblemente a la experiencia, ya que hay una relación más clara entre esa variable y el ingreso horario.

Otros ingresos

⁶⁶ Los datos de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida de junio de 1994, la fuente de información más reciente disponible, confirman esta afirmación. Según dicha fuente, los ingresos por hora de todos los profesores (incluyendo los de nivel superior) ascendían a un promedio de 4.50 soles. Mientras tanto, los profesionales peruanos tenían un ingreso por hora promedio de 5.45 soles (US\$2.35), con lo cual se obtiene que los docentes de IFMs tienen un ingreso horario 16% menor al promedio de los profesionales. Si se excluye a todos los docentes del gran grupo ocupacional de los profesionales, se obtiene que el ingreso por hora promedio de todos los **otros** profesionales ascendía a 6.78 soles, con lo cual la desventaja de los docentes crece hasta alcanzar un 34%. Sin embargo, este cálculo no incluye los períodos vacacionales bastante más prolongados que tienen los maestros, durante los cuales, por lo menos si están nombrados, perciben su remuneración completa.

La mitad de los docentes⁶⁷ tiene otra ocupación, aparte de la enseñanza en la Facultad o Instituto de la muestra. La mayor parte de esas actividades están vinculadas a la docencia: 40% de esos trabajos son como profesores o directores de colegios, 29% como profesores en otras Universidades o institutos y 8% como asesores o tutores particulares.

Los ingresos mensuales obtenidos por estos conceptos ascienden en promedio a 438 soles (189 dólares), monto muy similar, aunque ligeramente superior, al ingreso promedio percibido por el empleo en el IFM⁶⁸. Si se añade a estos montos los ingresos del cónyuge⁶⁹ u otros miembros del hogar⁷⁰ y los ingresos de otras fuentes⁷¹ que pudieran percibir, se puede estimar el ingreso promedio de los hogares de los docentes de IFMs en 983 soles (424 dólares). Esto colocaría a las familias del docente "típico" en el tercer quintil de ingresos -- es decir, en el nivel medio -- de los hogares urbanos del país⁷².

Los ingresos familiares de los docentes a tiempo completo terminan siendo 11% menores que el de los que tienen una dedicación parcial, y los del sector público son 26% más bajos que los del sector privado. Son también marcadas las diferencias entre el ingreso familiar promedio del docente de un ISP y los del profesor de una Facultad de Educación: el primero asciende a 961 soles, mientras que el segundo alcanza la suma de 1358 soles. Esto coloca a los hogares de los profesores universitarios en un quintil de ingresos familiares superior al ocupado por los docentes de los ISPs.

⁶⁷ La mayor parte de éstos están empleados solo a tiempo parcial en el IFM, pero también hay un buen número (la quinta parte del total de los que tienen otras ocupaciones remuneradas) que tienen contratos a tiempo completo.

⁶⁸ Se desconoce el número de horas asignadas a esas labores, por lo cual solo es factible comparar el ingreso mensual.

⁶⁹ La mitad de los docentes encuestados declararon los ingresos mensuales de sus parejas, que en promedio ascendían a 485 soles (209 dólares, monto más elevado que el promedio de ingresos por trabajo en la IFM y que el promedio de ingresos percibidos por los docentes en sus otras ocupaciones).

⁷⁰ Sólo 15 docentes reportaron contribuciones a la economía familiar de este tipo, las cuales ascendían en promedio a 301 soles (130 dólares).

⁷¹ Ingresos provenientes de fondos de pensiones, rentas, alquileres, etc. fueron reportados por 15% de los docentes, y ascendían a un promedio de 382 soles (165 dólares) mensuales.

⁷² Se ha utilizado para esto la ENNIV de junio de 1994, convirtiendo los ingresos de diciembre de 1995 a soles reales de la primera fecha.

4. LOS DIRECTORES

Características demográficas y sociales

Edad

El promedio de edad de los directores y decanos es 50 años, lo que significa que es muy probable que en la mayor parte de las instituciones sean los docentes de mayor edad y experiencia. Una buena mayoría (74%) está, como podría considerarse deseable, entre los 40 y los 55 años de edad⁷³.

Género

Algo más que esa misma proporción (79%) es de género masculino, por encima del 72% que el Censo Escolar de 1993 registra como docentes varones en los ISPs y por encima del 78% de hombres que ejercen la docencia en los institutos y facultades que respondieron los cuestionarios de este estudio. La diferencia, sin embargo, es lo suficientemente pequeña como para no alimentar alguna hipótesis sobre la vigencia de restricciones al acceso de mujeres a cargos directivos en las IFMs.

La discriminación o posible auto-exclusión de las mujeres tiene una forma más sistémica, y se inicia con las opciones por especialidades (niveles y disciplinas) durante su propio proceso de formación, reforzándose a lo largo de la carrera, como se ha visto y se verá en otras secciones de este informe.

Una mirada a los datos del Censo Escolar de 1993 revela una curiosa regularidad del sector educación: son mujeres 98% de los maestros de nivel inicial, 59% de los docentes de primaria, 43% de los de

⁷³ Solo una autoridad tenía menos de 30 años y solo 3 sobrepasaban los 70.

secundaria, 28% de los docentes de formación magisterial (y 22% de sus directores) y 27% de los de educación superior tecnológica. Más aun, y prolongando la imagen de "filtros sucesivos" de la jerarquía institucional del sector con información de otra fuente⁷⁴, sólo 23% de los docentes universitarios eran mujeres -- estando muchas más de ellas en los niveles de auxiliar o asociadas que como profesoras principales.

Lugar de nacimiento

60% de los directores nació en el departamento donde se ubica su actual centro de trabajo, mientras que 35% nació en la misma provincia. Aunque es difícil calificar estos niveles de "localismo", por falta de datos comparativos sobre otras ocupaciones, sí puede afirmarse que tienden a ser más "foráneos" que los docentes en general.

Formación profesional

Localidad donde se recibió la primera formación

⁷⁴ Banco de Datos de Educación de GRADE para ese mismo año.

59% de los directores y decanos recibió su primera formación profesional en el mismo departamento donde nació y 50% se formó en el mismo departamento donde actualmente trabaja. Si a esto agregamos que 40% del total nació y se formó en el mismo departamento donde actualmente se encuentra trabajando, podría considerarse que se trata de un grupo ocupacional de movilidad relativamente reducida⁷⁵.

Sin embargo, como se verá más adelante, muchos de los directores han tenido largos años de experiencia como docentes de aula. Los docentes peruanos, como posiblemente los de muchos otros lugares del mundo, tienen tasas altas de rotación en sus cargos. Se requiere de información adicional sobre cuán lejos de sus lugares natales suelen migrar, para poder saber si los directores y decanos, además de tender a ser lugareños, son o no personas que han estado expuestos a distintas culturas y modos de vida. Dicha información también podría ayudar a hilvanar argumentos a favor o en contra del mantenimiento de una oferta de formación magisterial bastante dispersa, lo que ha sido frecuentemente justificado como mecanismo necesario para garantizar la disponibilidad de recursos docentes y formativos en todas las regiones del país.

Instituciones y especialidades en que se recibió la formación inicial

Algo más de la mitad (55.5%) de los directores o decanos recibieron su primera formación profesional en una universidad, mientras que el resto lo hizo en escuelas normales o institutos pedagógicos⁷⁶. La proporción "universitaria" es algo mayor entre los directores que entre los docentes de las IFMs (49.3%).

Como en el caso de los docentes en general, llama la atención la gran dispersión de instituciones de primera formación. De la Universidad San Antonio Abad egresaron 18 (CHECK) de los directivos, de la Universidad de Trujillo 8 y de La Cantuta 6 (aunque de su predecesora, la Escuela Normal Superior de Varones, se formaron otros 5). San Marcos, la Villarreal, San Agustín de Arequipa y el Pedagógico de Monterrico formaron 4 cada uno. 55 instituciones distintas figuran como las *alma mater* del resto, no

⁷⁵ No se dispone de información comparable para otros grupos ocupacionales. Sin embargo, si es obvio que la tasa de "movilidad" de los directores es más alta que la de los docentes de los IFMs, más de la mitad de los cuales nacieron, se formaron y trabajan actualmente en un mismo departamento.

⁷⁶ Salvo 4 que se formaron en seminarios o en España, posiblemente en preparación para el sacerdocio y uno que se formó en una escuela de Bellas Artes.

repetiéndose nombres más de 2 veces salvo en una ocasión. Casi todas ellas son instituciones públicas, siendo solo 5 los casos de directores o decanos que se formaron en instituciones privadas.

Casi todos los directores se formaron y titularon originalmente como docentes⁷⁷, y se distribuyen en proporciones muy similares entre las especialidades de (a) educación primaria, (b) enseñanza secundaria de letras y humanidades y (c) enseñanza secundaria de ciencias naturales y exactas. Comparten con los docentes el hecho de que una mayoría recibió su primera formación en una especialidad secundaria, pero se distinguen de ellos por ser más numerosos los que se formaron en especialidades de ciencias que en las humanidades. Quizás esto confirma el lugar común de que son los estudiantes relativamente más capaces quienes optan por las especialidades de matemáticas y ciencias naturales y físico-químicas⁷⁸, mayor capacidad que podría estar reflejándose en su acceso a puestos directivos.

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

Grados y títulos obtenidos

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

Casi todos los directivos (96.6%; el resto no respondió la pregunta) declaran tener un título profesional, otorgado ya sea por una escuela normal (24.5%), instituto superior pedagógico (12.7%) o universidad (52.7%), casi siempre estatal⁷⁹. 4% tiene un título profesional de alguna carrera no docente, mientras que la cuarta parte de todos los decanos y directores ha obtenido títulos en una segunda especialidad o carrera, un tercio de los cuales son de carreras no docentes.

⁷⁷ Solo 11 se formaron originalmente para el ejercicio de otra profesión y 5 obtuvieron el título respectivo.

⁷⁸ Al preguntarse a estos mismos directores sobre si perciben diferencias entre los alumnos de la institución que han optado por las distintas especialidades, entre los que optaron por señalar diferencias de capacidades los más opinan en este sentido: "mayor esfuerzo de los de ciencias", "Los estudiantes de matemáticas tienen mejor capacidad de discernimientos" (sic), "En sus capacidades cognitivas primero se ubican las especialidades de ciencias...", "los de biología y química son más dedicados al análisis y estudio de contenidos de su especialidad", "la especialidad de matemáticas tienen (sic) alumnos más destacados", etc.. No faltan, sin embargo, directores que los tildan de "acomplejados superiores" o "arrogantes".

⁷⁹ Solo 5% obtuvo su título de una institución privada.

Capacitación

Nuevamente, se encuentra que la gran mayoría (79%) de los directores ha recibido algún o varios cursos de capacitación o actualización en los 2 años anteriores a la encuesta. El principal proveedor de oportunidades en ese sentido son las dependencias del Ministerio de Educación⁸⁰ y se trata frecuentemente de cursos de una duración de entre 6 y 10 días, o incluso más, que casi todos los directores (92%) declaran encontrar útiles para su labor docente⁸¹.

A diferencia de los cursos llevados por los docentes de las IFMs, en nada distinguibles de los que podría llevar cualquier docente escolar, el listado de temas en los cuales se han capacitado recientemente los directores incluye aproximadamente un 25% de cursos vinculados a la enseñanza a nivel superior, a la formación de docentes o a la administración y gestión de instituciones educativas.

Sin embargo, las respuestas dadas por los directores a la pregunta "¿Porqué fue útil para su labor docente el curso mencionado?", echan sombras sobre la capacitación Y las capacidades académicas de muchos de ellos. La abundancia de respuestas estereotipadas y poco específicas resulta abrumadora. Para muestra, algunos botones:

- Logro de implementación en el desarrollo de las acciones técnico-pedagógicas en la docencia superior no universitaria

- A través de un diagnóstico situacional se tiene que en la modernización educativa, descentralizar y descongestionar la administración educativa, con plena autonomía de los gobiernos regionales y a las direcciones regionales de educación

- Nos faculta una administración más fluida y permite un acercamiento general con los elementos

⁸⁰ En esto se diferencian de los docentes, que recibieron cursos de capacitación mayormente de las universidades.

⁸¹ Desafortunadamente, no se preguntó sobre su utilidad para la gestión de la institución. Este grado de consenso resulta sorprendente, dada la extendida percepción de la poca relevancia de la mayor parte de la oferta de capacitación docente.

- *Mejora labor educacional, en forma sincrónica funcional y estructural para la tarea educativa*

- *Es necesario recordar con ciertas innovaciones ya que todo conocimiento científica es dinámica, es decir esto es constante cambio.*

Experiencia en formación magisterial

(a) En la misma institución

Buena parte (79%) de los directores y decanos tienen actualmente alguna responsabilidad docente. En promedio, tienen 5 años trabajando en la institución que actualmente dirigen, sólo un año más que el promedio de los docentes. Como en el caso de estos últimos, este promedio también difiere marcadamente entre los directores de instituciones públicas (7.7 años) y privadas (2.4 años)⁸².

Es algo preocupante que un tercio de las autoridades de las IFMs tenga un año o menos en la institución, y que más de la mitad (56.4) sólo acumule a lo más 3 años de trabajo en el mismo centro. Hay que tener presente, sin embargo, que la mitad de las instituciones no tienen más de tres años de operación, y que los promedios de años de trabajo en la institución de los directores incrementan con la antigüedad de la institución (2 años de experiencia en las instituciones con menos de 5 años de funcionamiento vs. 10 en las de mayor antigüedad). Aumentan también con el tamaño de la institución: en las que tienen menos de 200 estudiantes, el director sólo lleva 1 año y medio de trabajo, mientras que en las de más de 1000, el promedio es 9 años y medio.

Aun así, el elevado número de directivos con poco tiempo en la institución de la cual son responsables obliga a preguntarse sobre la experiencia previa de decanos y directores y cuánto pesa en las políticas de reclutamiento de directivos que siguen las instituciones, particularmente las de más pequeñas y de reciente creación, que son mayormente privadas.

Cuadro 4.1

Años Promedio de tiempo que el Director/Decano trabaja en la institución según gestión y antigüedad

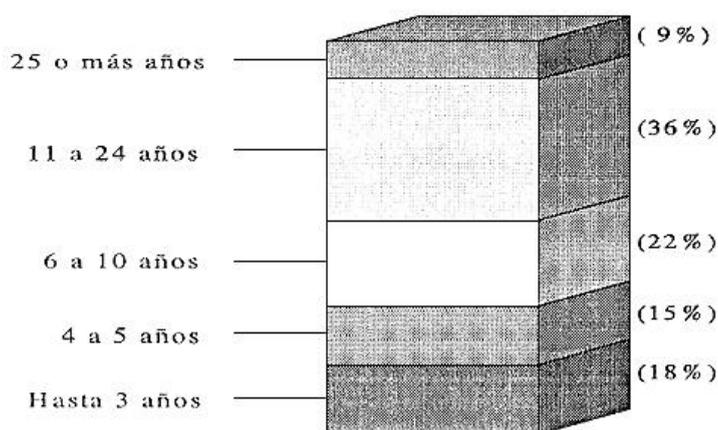
⁸² La relación es inversa en el caso de las universidades (9.5 vs. 12.5 años para públicas y privadas, respectivamente) pero, como en muchos otros aspectos, la escasa representatividad de la sub-muestra de universidades no permite generalizar al respecto.

Antigüedad	Total	Públicos	Privados
Estreno (< de 3 años)	1.4	2.7	1.1
Nuevos (4 a 5 años)	3.4	2.9	3.6
Medianos (6 a 10 años)	4.6	4.8	4.3
Viejos (> de 10 años)	11.6	11.5	12.3
Total	4.9	7.7	2.5

(b) En otras instituciones de formación magisterial

Frente a esa intranquilidad, se encuentra que, en promedio, los directores han dedicado alrededor de 11 años de sus vidas a la formación de docentes. Como se aprecia en el gráfico 4.1, hay un grupo de directores que no tienen más de 3 años de experiencia en formación, y un tercio del total tiene cinco o menos años de experiencia en esa labor. Mientras tanto, en el otro extremo, hay 8% que tienen más de 25 años dedicados a ella. Entre ambos polos está la gran mayoría, que tiene un número importante de años de dedicación a la formación magisterial. Más de la mitad lleva por lo menos diez años invertidos en ese quehacer.

GRÁFICO 4.1
DIRECTORES/DECANOS DE IFMs SEGÚN NÚMERO DE AÑOS DEDICADOS A LA FORMACIÓN MGISTERIAL



Fuente: 114 directores y/o decanos de IFMs que contestaron esa pregunta

No es, por lo tanto, la posible falta de experiencia en la actividad formativa de decanos y directores lo que debe preocupar. Por el contrario, es algo preocupante que 6 de los directores y decanos tenga más de 30 años formando maestros! Sería recomendable nombrar en esos puestos a personas con experiencia considerable y **simultáneamente** asegurar una saludable rotación en esos cargos, que eviten el anquilosamiento de enfoques y actividades, para facilitar que asuman la labor de innovación que cabría esperar de ellas. Por supuesto, queda pendiente una apreciación sobre la **calidad** de la experiencia obtenida y sobre la **capacidad** de esos directivos de utilizarla para mejorar sus programas.

A diferencia de la variable anterior (años de trabajo en la misma institución) no hay enormes ni particularmente preocupantes diferencias en este aspecto (experiencia en formación) entre los directores de instituciones públicas y privadas (10.5 vs. 11.7 años). Sí son significativas, pero no alarmantes, las diferencias entre los de las instituciones más grandes y las pequeñas (13.6 vs. 8.9 años) y entre las nuevas y las antiguas (9.5 vs. 14.6 años).

Experiencia en aulas escolares

Al igual que la mayor parte del personal docente de las instituciones de formación, casi todos los directores (97.5%) han tenido también alguna experiencia como docente de aula, muchos de ellos considerable. En promedio, han acumulado 14 años de experiencia en algún nivel del sistema escolar (1 año más que el promedio de los docentes de las IFMs) y son solo unos pocos (9%) los que no enseñaron por lo menos cinco años⁸³. Las diferencias entre instituciones grandes y pequeñas no merecen mayor comentario. Dos años más de experiencia en aula tienen en promedio los directivos de las institución privados que los de las IFMs públicas y, curiosamente, los directores de instituciones de más reciente creación (menos de 5 años de funcionamiento) tienen bastante más experiencia como maestros de escuela (16 vs. 10 años).

Parecería que las instituciones nuevas, principalmente privadas, están reclutando como directivos a (o están siendo promovidos por) personas con mayor experiencia en aula que lo que solía ser la práctica en las instituciones de más larga trayectoria. Sería interesante evaluar qué oportunidades tienen estos antiguos maestros de reflexionar sobre su práctica escolar y su experiencia en formación magisterial de manera de desempeñarse mejor en sus actuales responsabilidades en gestión institucional.

<p>Cuadro 4.2 Número de años promedio de experiencia en aulas escolares según antigüedad y gestión</p>

⁸³ La cifra correspondiente para los docentes no directivos de la muestra es 23%.

	Experiencia en aula escolar
Antigüedad	
Hasta 5 años	16.0
Más de 5 años	11.1
Gestión	12.8
Público	15.4
Privado	

Fuente: 108 directores/decanos que proporcionaron información.

Condiciones laborales

Nombramiento al cargo y dedicación de tiempo

Poco más de la mitad (57%) de los directores declaró contar con nombramiento para el puesto; los restantes estaban asumiendo esa función como encargados (6%), destacados (2%) o contratados (36%). Aunque casi todos (93.4%) tienen una dedicación de por lo menos tiempo completo, la relativamente precaria situación de los tres últimos grupos debe seguramente introducir restricciones a su gestión, cosa que se explorará en otras secciones de este informe.

Nivel magisterial

Tres cuartas partes de los directores de ISPs que respondieron esta pregunta estaban en el Nivel V o VI del escalafón magisterial⁸⁴. De las 6 Facultades que respondieron al cuestionario, 3 de sus decanos tenía categoría de profesor principal, mientras que los otros 3 eran asociados.

⁸⁴ Es curioso que 16 directores no registraran la información solicitada en este aspecto.

5. LA ENSEÑANZA

De la revisión de la literatura local e internacional sobre las nuevas corrientes pedagógicas y sobre lo que ellas exigen de la formación magisterial emergió una imagen, aún no del todo integrada pero sí compuesta por una serie de elementos considerados como deseables para una educación de calidad. Para aproximarse a lo que ocurre actualmente en las instituciones donde se forman los futuros maestros peruanos, en la primera parte de este capítulo se presenta un resumen de algunas de las conclusiones a las cuales se llegó vía un estudio etnográfico en algunas aulas de una Facultad de Educación y de un Instituto Superior Pedagógico de Lima realizado en 1995. El informe completo del trabajo de campo y un análisis de lo recogido por el equipo de investigación se encuentran anexos a este documento.

La segunda parte del capítulo trata algunos temas y problemas más específicos que se consideran de particular interés y necesidad de intervención.

I. Lo que se puede observar en las aulas de las IFMs.

Una de las primeras conclusiones que se puede obtener a partir del trabajo de observación etnográfica ya mencionado, es que el nivel de enseñanza en las instituciones de formación docente está bastante deteriorado y que ese deterioro tiene que ver con la calidad de los docentes y los estudiantes que eligen estudiar educación. Los contenidos que reciben los alumnos son pobres, y empobrecedores hacia el futuro también...

Los ingresantes a los centros de formación docente llegan en muchos casos con serias carencias en su formación escolar, tanto porque esta misma fue deficiente como por el hecho de que ellos no hayan estado entre los mejores alumnos en sus centros de estudios. Esto se evidencia por ejemplo en los cursos elementales como matemáticas, lenguaje y ciencias básicas. De acuerdo al currículum de los ISP éstos están planteados como cursos en los que los estudiantes aprenden cómo comunicar sus contenidos a los niños. Sin embargo, deben convertirse en la práctica en cursos para los alumnos mismos, pues dada su deficiente formación escolar, especialmente en el caso de los institutos en los que no hay un efectivo proceso de selección de quienes entran, los niveles de matemáticas y lenguaje son muy pobres. Examinando la expresión escrita de un grupo de alumnos entrevistados se puede observar además que su ortografía es deficiente, que sus nociones sobre puntuación son bastante relajadas y que algunos muestran serias dificultades para estructurar párrafos sencillos. Esto puede ser peor aún fuera de Lima, especialmente en los ISPs, ya que en la universidad la existencia del examen de ingreso hace que los

alumnos tengan un nivel mínimamente aceptable -- aunque debe recordarse que Educación es una de las carreras que requiere de los puntajes más bajos en los exámenes de ingreso.

En cuanto a los docentes, en su mayoría son egresados de diversas especialidades en educación y han dejado la docencia en las escuelas para enseñar en el nivel superior sin un entrenamiento especial para este propósito. Esto hace que muchos de ellos reproduzcan en sus clases los mismos métodos que usaban en las escuelas, es decir, con poco trabajo de investigación, pocos textos o materiales de apoyo, y usando principalmente el dictado de clases, lo que convierte al cuaderno de los alumnos en el principal material de estudio.

En general se observa que los profesores no tienen mucho material que transmitir a los alumnos. Pobreza es tal vez la palabra que mejor describe el medio académico observado. Pobreza de pautas para la adquisición de habilidades así como de recursos para familiarizar a los alumnos con materiales de lectura útiles para su formación. Muchas veces se les dice lo que deben hacer, pero no se les explica cómo, o no se les dan recursos o pistas para buscar por ellos mismos el cómo hacer lo que se les está pidiendo. Los alumnos reciben el mandato de sus profesores respecto al rol social que deben cumplir, del compromiso que deben tener con las comunidades en las que trabajarán, pero no reciben ejemplos de cómo llevar esto delante, quedando el cumplimiento de este rol totalmente librado a las características personales del estudiante.

El deterioro observado no debe atribuirse solo a la falta de recursos materiales. Hay descuido y falta de dedicación en varios casos, pero más grave que esto parece ser una peculiar concepción de lo que es trabajar con sectores pobres. De acuerdo a esta concepción, la pobreza es un cerco insalvable que condena a los alumnos a seguir siendo pobres no sólo materialmente sino carentes de todo beneficio que los ayude a mejorar o crecer. Hay una dificultad grande de los profesores para plantearles a los alumnos horizontes diferentes o mejores. Cuando les hablan de los avances en las ciencias y la tecnología, o de las posibilidades nuevas en el desarrollo de la pedagogía, el corolario a la información brindada es: "esto es en otros lugares; acá, eso no se puede". Se podría decir que se trata de un realismo paralizante que proviene tal vez de la pobre formación de los docentes y de sus dificultades para comunicar contenidos de nivel superior a los estudiantes, lo que redundaría en una generalizada falta de expectativas. El docente de educación superior no espera mucho de sus alumnos, y éstos, a su vez, no esperan mucho de los escolares a los cuales llegarán a enseñar.

Algunos docentes tienen una formación académica bastante pobre. Tienen dificultades para leer e interpretar o resumir textos, así como para comunicar conceptos con sus propias palabras. Por lo general lo que hacen es citar textualmente algunos autores y algunas veces lo hacen fuera de contexto y de manera bastante confusa. Tales docentes difícilmente pueden transmitir conocimientos de manera abierta y fluida porque ellos mismos tienen una relación rígida con el conocimiento. Más que un aliado o una herramienta, éste se convierte en autoridad o dogma y en un bien que otorga autoridad, prestigio y poder. Fueron pocos

los docentes a quienes vimos compartir generosamente sus materiales con los alumnos. Lo corriente es que no se estimule la lectura ni tampoco las preguntas en clases. Ciertamente hay excepciones, pero inclusive en aquellos que tienen una actitud diferente, los límites del medio se notan y sobre todo la falta de rompimiento con métodos y concepciones tradicionales sobre la enseñanza.

Una queja frecuente en los estudiantes fue la ausencia de retroalimentación de parte de sus profesores, particularmente para el caso de los trabajos escritos y los exámenes, para los cuales los criterios de evaluación nunca eran claramente establecidos, y parecían entonces bastante arbitrarios o irracionales.

Parte del problema del desempeño pobre de los docentes es tal vez que no existen mecanismos efectivos de evaluación de lo que ocurre en las aulas. Las autoridades cumplen una función sobre todo administrativa, más que vigilante del nivel de calidad en las clases. Más allá de la hoja de firmas, no hay mecanismos efectivos para dar cuenta de la presencia o ausencia de los profesores en clase. De un total de 98 horas de clases observadas, solamente 28 fueron dedicadas al efectivo dictado de clases de parte del docente. Durante el resto, éste no asistió (30 horas), o sólo asignó tareas a los estudiantes sin mayor supervisión o acompañamiento, o fueron horas dedicadas a la exposición de temas asignados por el profesor, sin que este participara. Mucho del tiempo se fue en descansos largos a mitad de las clases, o en tardanzas o finales de clase adelantados.

La segunda conclusión, que está muy vinculada a la anterior, es que la enseñanza de nivel superior para la formación docente pareciera estar quedándose vacía de contenidos concretos que permitan la adquisición y el desarrollo de habilidades y técnicas específicas para la enseñanza. Hay habilidades mínimas que no se desarrollan precisamente porque no pareciera existir un perfil claro del maestro como profesional.

Lo que predomina en los contenidos de las clases, y lo que parece quedar en la mente de los estudiantes, es más bien una consigna que los llama a convertirse en protectores y amigos de los escolares, pero para cuya realización tampoco se les dota de recursos adecuados.

Hay diferencias importantes en la formación brindada a los estudiantes de especialidades de secundaria y la de primaria, principalmente porque para las especialidades de secundaria hay contenidos específicos relativos a la especialidad (matemáticas, historia, lengua y literatura, etc.), que pueden eludirse con mayor dificultad. Para el caso de la especialidad de primaria, sin embargo, esto es diferente. De acuerdo a lo observado los cursos en los que deberían recibir formación para la transmisión de conocimientos en ciencias, matemáticas, lenguaje o historia, entre otros, son bastante pobres, de modo que los estudiantes no reciben una formación solvente en estas materias. Posiblemente, el mejor recurso que tendrán los futuros maestros al enfrentar a sus alumnos cuando trabajen, será la repetición de los textos escolares, y el uso ocasional de los materiales que aprendieron a elaborar.

Por otra parte, si bien en el currículum y planes de estudio hay lugar para el aprendizaje de técnicas de enseñanza y de teoría pedagógica, durante las clases se pudo observar la gran dificultad de los profesores

de estos cursos para comunicar efectivamente tales teorías y su utilidad para la enseñanza, convirtiéndose en cursos antipáticos e incomprensibles para los alumnos. Más que herramientas útiles o nociones claras, lo que los estudiantes obtienen de tales cursos es una terminología confusa que no llegan a comprender y menos manejar para su beneficio. Por ello, terminan por no valorar la importancia de la teoría pedagógica o las técnicas de enseñanza, ya que les son presentadas como ajenas a la realidad y a la práctica docente de sus propios maestros.

Tampoco la obtención de conocimientos pareciera ser muy valorada o considerada como una necesidad, mientras que lo que adquiere mayor importancia para ellos -- en términos de tiempo invertido, dinero y dedicación -- son los cursos en los cuales aprenden cosas concretas para usar en el aula, como materiales didácticos (cajas, láminas, formas geométricas, etc.), canciones, danzas folclóricas, etc. (esta última habilidad tiene además importantes resonancias ideológicas respecto al papel de la escuela como formadora de sentimientos patrióticos o nacionalistas en los niños).

Así, los estudiantes de pedagogía salen a trabajar armados básicamente de su sentido común e inteligencia para lidiar con sus clases, y sin tener una idea muy clara de lo que están dejando de adquirir. Tanto en los planes de estudios como en las clases observadas no hay referencias a las particularidades del aprendizaje de niños y niñas de acuerdo a su edad. Se repite frecuentemente que el maestro debe saber identificar las particularidades de la comunidad en la que trabaja, pero no se le dota de recursos eficaces para ese conocimiento, ni se trata en las clases el carácter multicultural del país. No hay tampoco referencias o conciencia de la importancia de hacer que la escuela sea un lugar para el desarrollo igualitario entre hombres y mujeres. Lo mismo ocurre con las particularidades culturales del país, pues al tocarse el tema no se piensa en esta diversidad como un valor, sino como un problema que conduce a la discriminación.

Más que a contenidos específicos relativos a los cursos, los alumnos son expuestos a la repetición frecuente de las características personales que debe tener el maestro para cumplir su rol como agente social activo en las comunidades en las que trabaje. De acuerdo a lo que detectado entre los docentes y estudiantes entrevistados (docentes y estudiantes), el modelo del maestro amigo de los niños, miembro activo de la comunidad y consejero de los padres, requiere sobre todo de personas cariñosas, pacientes y bien dispuestas a comprometerse con esta misión, más que de habilidades profesionales. Por otra parte, los estudiantes son instruidos en que su labor será tanto más valiosa si se dedican a atender a los niños más pobres que viven en las zonas urbano marginales o en las provincias y zonas rurales. Finalmente, es bastante fuerte la idea de que la práctica será la principal escuela de aprendizaje para ellos.

La presencia de estas ideas en la formación docente no sería problemática si es que además los futuros maestros recibieran otro tipo de contenidos formativos que hicieran más provechoso su paso de cuatro o cinco años por instituciones de educación superior.

La tercera conclusión puede tal vez ayudar a entender mejor las dos anteriores y es que, salvo muy pocas excepciones, las diversas corrientes pedagógicas contemporáneas no han circulado de manera consistente

en las instituciones formadoras de maestros. Su divulgación ha sido más bien superficial y simplificada, y lo que en verdad opera en la práctica es una concepción tradicional del ejercicio docente. Esta situación puede atribuirse a diversas causas.

Una de las más importantes es que, después de la crítica a la pedagogía tradicional iniciada en los años 70 con el proceso de Reforma de la Educación no hubo un reemplazo efectivo de otras aproximaciones teóricas a la enseñanza, porque las formas en las que éstas se divulgaron fueron las tradicionales. Es decir, que a pesar del concurso de muchos especialistas y de intensas jornadas de capacitación, el esperado efecto de cascada no ocurrió. Entonces, el intento de renovar la enseñanza se llevó a cabo en muchos lugares usando los mismos métodos memorísticos y autoritarios, lo que llevó a que contenidos potencialmente renovadores fueran mutilados y que su uso fuera más bien contraproducente, pues se sustituyó una terminología por otra, sin que el cuestionamiento a la filosofía de la pedagogía tradicional fuera efectivamente asimilado. Muchos de quienes ahora enseñan en instituciones de formación magisterial estuvieron entonces expuestos a una prédica que cuestionaba la pedagogía tradicional en el discurso, pero no recibieron ni desarrollaron recursos ni herramientas para sustituirlas efectivamente por otra forma de enseñar. Lo que ha ocurrido entonces es que los contenidos de esas nuevas corrientes se han simplificado hasta el punto de perder totalmente su sentido primordial.

La otra posible razón, tal vez la más importante, por las cuales no las teorías y técnicas pedagógicas que buscan el desarrollo de los individuos no han tenido éxito hasta ahora, es que en esta sociedad las ideas democráticas no son aún valores asumidos por todas las personas. En las instituciones limeñas de formación docente observadas en 1995 hay maltrato verbal, aunque sutil, a los alumnos. Los profesores recurren a su poder, y no a su calidad profesional, para imponer su autoridad sobre sus estudiantes. Desde una postura de aparente solidaridad y simpatía por los pobres, se habla de ellos como seres inferiores condenados a reproducir su lugar en la sociedad. La relación con los libros y la investigación es distante y considerada como el privilegio de unos pocos. En general no se espera nada de los estudiantes, salvo que cumplan con las formalidades que se les encomiendan para cumplir con el requisito de tener una nota. Sus preguntas o inquietudes no son esperadas o valoradas, y menos aún estimuladas.

Los meses de observación en estas instituciones y la constatación de la profundidad de la crisis y la gravedad de lo que allí ocurre llevan a la convicción de lo urgente que es iniciar los pasos para una transformación sustancial de esta situación. La información recogida en ese mismo proceso, sumada a las otras fuentes utilizadas para este estudio, permiten también vislumbrar la magnitud de la tarea, cuyos logros recién se vislumbrarán en el mediano y largo plazos.

II. Algunos aspectos específicos que requieren especial atención

Los currículos

El Ministerio de Educación aprobó en 1985 una nueva estructura curricular básica para la formación magisterial que, como lo dice su propia presentación, "contiene las **orientaciones generales** del trabajo curricular, a desarrollarse en los Institutos Superiores Pedagógicos".

En muchas discusiones actuales sobre las necesidades de capacitación y actualización docente se da por descontado que los programas de formación docente no están proveyendo ni van a proveer a los maestros con las destrezas necesarias. Recientes esfuerzos importantes como el de PLANCAD tuvieron que dedicarse a intentar desarrollar destrezas básicas de enseñanza que los maestros deberían estar aprendiendo durante su formación inicial.

Las prácticas pedagógicas observables en las aulas de formación magisterial no reflejan el currículo propuesto por el Ministerio. Aunque es común criticar este currículo, el estudio sugiere que es **la manera como se aplica**, más que el currículo mismo, lo que es defectuoso. No se descarta la necesidad de mejorarlo, pero debe quedar claro que lo que sucede en las aulas no cambiará fácilmente con la elaboración, publicación y difusión de un documento alternativo.

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

En el currículo debería incluirse un curso vinculado directamente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esa necesidad es especialmente fuerte ahora que los nuevos lineamientos sugieren enfoques y métodos novedosos para el aprendizaje de la lectoescritura. También convendría añadir un curso para los futuros profesores de secundaria sobre las destrezas de lectura y de redacción que se requieren en ese nivel. No vendría mal un taller o seminario para que los mismos estudiantes de pedagogía mejoren sus habilidades en este terreno y que se proveyera lineamientos que aseguren que en **todos** los cursos se insista en este aspecto.

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

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

Aunque las cuestiones de planificación, programación y manejo de aula tienen un espacio en el currículo vigente, parecería, a partir de lo observado, que deben ser más enfatizadas tanto en los cursos como en las prácticas pre-profesionales.

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

Por último, parecería que el currículo está muy centralizado y que no se diversifica incluso dentro de los márgenes permitidos por el Ministerio. Se preguntó a los directores de los ISPs y Facultades de Educación en qué aspectos se diferenciaba el programa curricular de su institución de la mencionada estructura curricular básica (ECB). 28% de los directores optaron por no responder a ese ítem o dieron una respuesta poco inteligible o pertinente. 31% manifestó que su institución se ceñía estrictamente a lo sugerido por dicha ECB ("en nada", "se sigue aplicando" o "la dirección regional impone la estricta aplicación a pesar de reiteradas peticiones de flexibilización para una mejor adecuación"), mientras que 5% declaró que sí se hacían cambios, sin especificar su naturaleza ("sólo se ha hecho algunas adaptaciones").

Las respuestas del tercio restante fueron también poco específicas, pero pueden clasificarse gruesamente como sigue:

Ajustes a "su realidad" (de los alumnos y/o de la región)	27%
Cambios en las secuencias de los cursos	10%
Más o más tempranas prácticas	6%
Introducción de cursos específicos/electivos	17%
Mayor o menor peso a ciertas áreas curriculares	11%
Actualización de los contenidos de ciertos cursos	19%
Mayor énfasis en formación religiosa	10%
Otros	1%

En este punto, como en muchos otros planteados como preguntas abiertas, las respuestas son muy ambiguas, al extremo que no cabe sino preguntarse qué tanto de realidad hay en lo expresado. Expresiones tales como "se ha adaptado a las necesidades de la región", "se han incrementado los conocimientos actualizados" o "se ha modificado los contenidos de todas las asignaturas, acorde con los adelantos científicos, tecnológicos y técnico-pedagógicos, teniendo en cuenta las características psico-bio-sociales del poblador de la región" son las que más abundan y las que menos logran comunicar algo sustantivo sobre lo preguntado.

Ahora bien, que los directores no hayan introducido recientemente cambios con respecto a la ECB no significa que la consideren del todo apropiada. Casi todos tienen algunas propuestas al respecto, algunas más específicas que otras. Ellas pueden gruesamente ordenarse, reflejando la frecuencia con que son mencionadas, de la manera siguiente:

- Modificaciones en la cantidad y secuencia de algunos cursos, incluyendo la exigencia inflexible de pre-requisitos y la racionalización de contenidos que se repiten en varias asignaturas
- Modernización o actualización de contenidos, sin especificar
- Modificación del peso de las distintas áreas curriculares
- Más, mejor supervisadas y más tempranas prácticas
- Adecuación a la realidad regional o local
- Mayor énfasis en la investigación
- Introducción o refuerzo de cursos de computación e informática
- Orientación general más aplicada, énfasis en didáctica, cursos menos "teóricos"
- Redistribución del peso relativo de las distintas áreas curriculares
- Introducción o refuerzo de cursos de ecología y recursos naturales
- Fortalecimiento de la formación en valores
- Introducción o refuerzo de la enseñanza de lenguas nativas y programas bilingües

Otras sugerencias realizadas por algunos pocos directores incluyen:

- Reforzamiento de competencias básicas que no se adquirieron en la escuela (lenguaje, lectura, matemáticas)
- Formación para la gestión y/o para la producción
- Mayor contacto con la comunidad
- Cambios en sistemas de evaluación y en la enseñanza de la evaluación
- Mayor flexibilidad en la selección de contenidos

El nivel de exigencia

La mitad de los docentes declara pedir a sus alumnos que lean un máximo de tres libros por curso. Lo más frecuente es que pidan que lean dos, aunque no faltan quienes afirman exigir la lectura de 10 o más textos. También les piden que lean artículos o "separatas": la mitad de los docentes piden la revisión de 4 o menos de los primeros y hasta 2 de las segundas. En promedio estiman ellos que 55% de los alumnos leen todo y que hay un 19% que lee poco o nada de lo indicado. No habría diferencias notables en este sentido entre los alumnos de los profesores más o menos "exigentes" en lo que respecta a la asignación de bibliografía para sus cursos.

Sin embargo, hay razones para pensar que tanto el nivel de exigencia de los docentes como el cumplimiento de los alumnos estén siendo sobreestimados. Observaciones tanto en aulas de IFMs como en eventos donde participan tanto estudiantes de Educación como docentes en ejercicio, así como la pertinencia de las respuestas a algunas preguntas de la encuesta, dan pie para plantear como hipótesis que en las IFMs se lee muy poco y, además, no se lee bien y de manera comprensiva. No es inusual, incluso, el observar dificultades con la lectura silenciosa.

De diversas exposiciones orales realizadas por alumnos en las aulas observadas, así como de la revisión de "trabajos de investigación" presentados en cumplimiento de algunos cursos, resulta evidente que los alumnos tienen grandes dificultades para identificar ideas centrales de un texto y resumirlas. Generalmente copian textualmente párrafos extraídos de un par de fuentes (frecuentemente incurriendo en errores ortográficos en la transcripción) y los articulan de manera bastante rudimentaria, sin mayor análisis o interpretación. En el caso de las respuestas dadas por directores y docentes de las IFMs a los cuestionarios para este estudio, preguntas que demandaban una respuesta específica recibieron con mucha frecuencia respuestas estereotipadas y sumamente breves, y no pocas casi ininteligibles. Incluso cuestiones formales tales como ortografía y puntuación dejaban bastante que desear.

Parte de las dificultades que tienen los docentes para estimular eficazmente un mejor desempeño académico por parte de sus alumnos puede deberse a que los profesores no leen mucho ellos mismos. Puede ser que en el pasado las cosas hayan sido diferentes, y que la lectura alguna vez fuera parte de la vida cotidiana y profesional de todo maestro. Pero en los últimos años los costos de publicaciones se han incrementado notoriamente, a la vez que se reducía la capacidad de compra de los profesionales y de las instituciones mismas, y, más que antes, se tuvo que recurrir a los empleos múltiples para asegurar la supervivencia familiar. El poco tiempo disponible para preparar clases se redujo más y también atenta contra la posibilidad de revisar bibliografía, aun si ésta estuviera disponible.

El dictado de clases se hace muchas veces en base a notas en papel amarillado por el tiempo, y muy rara vez los profesores mencionan la autoría de alguna idea o teoría expuesta a los alumnos. En el cuestionario respondido por los 372 docentes de IFMs ellos escogieron un máximo de tres títulos que recomendarían para ser leídos por **todos** los estudiantes de la institución. Sólo 58% del total de docentes pudo hacer tres sugerencias, y hubo algunos pocos que escasamente pudieron ofrecer una. Muchas de las lecturas propuestas se tratan posiblemente del texto que el docente usa o desearía poder usar para enseñar su curso. Frecuentemente se trata de un texto correspondiente a una especialidad y que difícilmente podría

justificarse como recomendación principal para **todo** el alumnado (v.gr., **Diccionario de Lingüística, La Geografía como Sistema, Matemáticas Básicas I, Cómo Resolver Problemas de Física, Principios de la Anatomía Humana, etc.**). El conjunto de recomendaciones permitió reunir una lista de algo más de 800 títulos, de los cuales sólo 200 estaban repetidos -- aunque no muchas veces (el libro más frecuentemente mencionado fue propuesto por 16 docentes). La dispersión es grande, y no parece haber textos "esenciales" consagrados, aunque sea temporalmente, como lecturas generales recomendables para todo futuro maestro.

Las tres lecturas que recibieron el mayor número de menciones fueron los **Siete Ensayos** de Mariátegui, **El Hombre Mediocre** de Ingenieros y el **Quijote** de Cervantes. Aunque sin duda todos estos clásicos contienen reflexiones pertinentes dignas de enriquecer la formación de cualquier profesional peruano, es sintomático que sólo en cuarto lugar, con diez menciones cada uno, aparezcan dos libros enfocados principalmente sobre lo educativo (la **Pedagogía del Oprimido** de Paulo Freire y **Educación, un enfoque integral**, de Jorge Capella). Luego, con 8 menciones cada uno, y en quinto lugar, aparecen la Biblia y el **Ensayo de Escuela Nueva en el Perú** de José Antonio Encinas. Por último, el sexto lugar también está ocupado por un título aparentemente pertinente como texto fundamental: **Hacia una Didáctica General Dinámica** de Imideo Nerici.

Luego de estos siete títulos aparece una enorme variedad de textos, algunos de las cuales sí podrían calificar como "lecturas esenciales" y otros responder a las percepciones de un docente sobre cuáles son los principales vacíos en la formación o cultura general de los alumnos de su institución (muchos libros de lenguaje y gramática, por ejemplo), pero incluyendo también muchos que sólo serían de interés para un grupo pequeño de estudiantes, como los antes mencionados. Buen número de libros, sobre todo los abundantes textos literarios incluidos en la lista, son textos clásicos de lectura obligatoria en la secundaria. No puede descartarse que estén allí quizás por ser los únicos que recuerden de manera inmediata los docentes de las IFMs. Otros, más que "lecturas recomendables", son textos de referencia de potencial utilidad solo para primeros acercamientos a un tema, tales como Diccionarios, Enciclopedias y hasta el Almanaque Mundial. Es preocupante también que aparezcan muy pocos de los textos producidos en años recientes en el país como resultado de investigaciones de campo, pese a que el listado denota una preocupación sobre el desarrollo de la capacidad de investigación educacional entre el alumnado.

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

Si bien los docentes formadores reconocen la habilidad de lectura como una herramienta importante en la formación de los futuros docentes, no parecen tener ellos mismos una relación con la lectura ni técnicas apropiadas como para motivar y guiar a sus alumnos en el desarrollo de esa capacidad.

Los directores y su rol en la supervisión y orientación pedagógica

Poco más de la mitad de los docentes de las IFMs, tanto públicas como privadas, declara haber sido observado por un supervisor (principalmente el director o subdirector o el jefe de un departamento) durante alguna o más horas de clase a lo largo del año 1995. Casi todos ellos tuvieron oportunidad de conversar luego con el supervisor y encontraron útil dicha conversación.

Ante la pregunta "¿Porqué le fue útil la observación?" gran parte de las respuestas refleja una actitud bastante positiva hacia la supervisión. Este hecho contrasta con una corriente de opinión más o menos generalizada sobre que en el Perú (como en muchos otros países del mundo) la supervisión es vista principalmente como método de control o evaluación, siendo ambos procesos de gestión poco valorados por nuestra cultura escolar. Este hallazgo puede estar señalando el inicio de un cambio de actitud o simplemente reflejar cambios en el discurso, aún no del todo "internalizado" por quienes lo enuncian. En apoyo de esta última hipótesis puede señalarse el alto grado de generalidad de muchas de las respuestas positivas y el relativamente alto número de personas que en lugar de explicar porqué le fue útil la supervisión procedió a explicar porqué lo supervisaron en primer lugar, procurando despejar cualquier sospecha de que fue observado porque estaba en falta o tenía algún problema en particular. Las 210 respuestas más o menos pertinentes recogidas pueden clasificarse de la siguiente manera:

Oportunidad de comunicación, intercambio de ideas, diálogo, participación	18%
Oportunidad de fortalecer confianza en la propia capacidad	6%
Resultó estimulante o motivador de mejoría en términos generales	18%
Se recibió apoyo, recomendaciones o sugerencias específicas	9%
Permitió IDENTIFICAR problemas, limitaciones, deficiencias, errores	11%
Permitió SUPERAR limitaciones, deficiencias, corregir errores	12%
Porque estaba previsto, es una norma, permite verificar avance programa	20%
Otros	5%

Particularmente destacable es que tantos docentes vean la supervisión interna como una oportunidad (escasa?) de diálogo y de intercambio de ideas, así como también como una oportunidad de fortalecer su autoestima -- estos últimos en particular fueron bastante específicos al describir lo que sucedió en su conversación posterior con el supervisor ("me felicitó sobre la sesión conducida", "porque es alentador escuchar las opiniones de otras personas, sobre todo si son favorables"). Sin embargo, si la actitud hacia la supervisión --y si la manera en que ésta efectivamente se practica-- fueran tan positivas como lo sugiere de primera impresión el conjunto de las respuestas, se esperaría encontrar un mayor número de encuestados que al referirse al tipo de sugerencia, estímulo o apoyo recibido para mejorar su práctica, hubiera dado respuestas tan específicas como las mencionadas líneas arribas, en lugar de frases más generales tales como "permitieron mejorar el trabajo educativo" o "para superar la calidad del servicio".

Abona a la hipótesis de que aún falta mucho por cambiar en esta área el hecho de que el grupo más grande es el conformado por quienes se apresuraron a "excusar" el hecho de haber sido observados, refiriéndose a

que es parte del programa anual de la institución, que es algo rutinario, o que es parte de las funciones del director. También confirma la impresión general de que la observación en aula es aún una práctica no totalmente legitimada entre los mismos docentes la revisión de las razones ofrecidas gratuitamente por los docentes que no fueron observados para explicar (o justificar) porqué no lo fueron. Algunas de esas respuestas reflejan la sobrevivencia de concepciones obsoletas sobre el tema, que enfatizan el aspecto "fiscalizador" de la supervisión. Esto es altamente inconsistente con el rol crucial que debería tener el personal directivo y la función de supervisión en el mejoramiento de la calidad de la formación, tanto en las aulas escolares como en las de formación magisterial. Otras explicaciones reflejan simplemente la debilidad de la organización para ejecutar acciones necesarias pero complejas. Por último, unos pocos presentan procedimientos alternativos de "promoción de calidad" que algunos consideran más consistentes con una autonomía docente deseable y con estilos más colectivos de formación continua. Las respuestas originales pueden ser clasificadas convenientemente tal como figuran en la tabla siguiente.

Razones ofrecidas por algunos docentes de IFMs para explicar el no haber sido observados en sus aulas por los directivos de su institución

No es política institucional	15
Es cuestión de confianza	11
Solo es necesaria cuando hay problemas	5
Hay otras maneras de evaluar (observación=evaluación)	4
No se programó	10
Falta de personal y/o tiempo	18
Cambios y/o inestabilidad organizacional	9
No se cumple (lo quizás planificado)	7
Por cuestión de jerarquías	2
Otros	11
No sabe la razón	13

Los docentes de una institución declararon que la observación de aula por parte de los directivos no era política de la institución ("no corresponde a su orientación pedagógica"). Algunos de ellos informaron sobre la vigencia de una práctica alternativa a la supervisión tradicional: la auto-evaluación grupal. Si bien esto es algo prometedor como mecanismo de formación profesional continua, y sería interesante saber en cuántas instituciones se realiza ese u otro tipo de mecanismo de promoción y/o control de calidad de la formación, parecería estar vigente una concepción particular de la autonomía de los docentes que inhibe a las autoridades de observar directamente el ejercicio pedagógico. Se estaría en esos casos pasando quizás por alto el efecto estimulante sobre el desempeño de ese docente que puede producir el interés manifiesto de los directores en conocer más de cerca su trabajo, así como renunciando a la posibilidad de que el director, que debería ser una persona con más experiencia y conocimientos pedagógicos y un líder de la formación en la institución, pueda proveer una orientación pedagógica focalizada en los logros y problemas específicos que ese docente enfrenta.

Las prácticas profesionales

El currículo vigente requiere que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar los elementos teóricos y técnico-pedagógicos aprehendidos durante sus primeros años de estudios a situaciones concretas del trabajo docente mediante la realización de prácticas pre-profesionales. La estructura curricular básica ECB prevé su inicio desde el quinto semestre académico, con tres horas semanales que se incrementarían muy gradualmente cada año. Solo en el último semestre se daría una fuerte inmersión en la escuela, con 18 horas semanales, casi una carga completa. En la realidad, hay muy pocas oportunidades de practicar seriamente hasta ese momento final, y no todos los alumnos llegan a tener una experiencia realmente útil para su formación cuando las efectúan.

Realizar bien las prácticas hoy en día supone las más de las veces confrontar una serie de problemas, por no estar aún suficientemente institucionalizadas en nuestro medio. Hay instituciones bastante prestigiosas cuyos alumnos no reciben otra supervisión durante sus prácticas que la que pueda darle voluntariamente un docente cualquiera en el colegio que le dio facilidades para practicar. Alumnas de otra institución considerada generalmente como modelo de excelencia en el ámbito local realizan prácticas en escuelas cuyos maestros "cooperantes" aprovechan la presencia del estudiante-docente para realizar sus tareas administrativas, para salir de la escuela, o simplemente para descansar.

Pocas IFMs tienen objetivos y regulaciones claras para la realización de las prácticas, y no se han organizado adecuadamente para ellas. La primera evidencia de ello es que aunque 86 de las 118 IFMs encuestadas declararon tener una relación especial con algún centro escolar, sólo 62 pudieron especificar la naturaleza del vínculo. 26 de ellas tienen su "propia" escuela de aplicación, mientras que otras 30 tienen convenios o están asociados de alguna manera formal a algún colegio. Otras 6 definieron la relación como cercana, amical o tradicional.

Entre los principales problemas que afectan la viabilidad y la calidad de esas prácticas, los directores mencionan en primer lugar la falta de receptividad y apoyo de los directores y docentes de los centros escolares donde se realizan (o podrían realizarse) dichas prácticas. Los maestros de aula se resisten a ser observados o a orientar al alumno practicante, por temor, desconfianza o simple indiferencia.

Algunas autoridades centran el problema, más que en la falta de voluntad de colaboración, en la mala preparación de los maestros de escuela, muchos de ellos intitutados, que les impide asumir el rol de reales colaboradores en el proceso de formación de los nuevos docentes. No faltan algunos otros que hacen referencia a la mala preparación de los propios practicantes, tanto en calificaciones básicas como en el desarrollo de habilidades mínimas de enseñanza. Los maestros de escuela no estarían dispuestos a "perder el tiempo" con personas tan mal preparadas.

Un cuarto grupo de directores reconoce la insuficiente organización de la IFM para el desarrollo de las prácticas: no hay suficientes docentes con tiempo y preparación para supervisarlas, no hay recursos materiales para contratar a profesores para que se dediquen a ello o para cubrir los costos de traslado de los estudiantes y sus supervisores a los escuelas de aplicación o para "incentivar" a los maestros de las escuelas. Por último, algunos mencionan las difíciles condiciones de infraestructura, equipamiento y dotación de materiales de los centros escolares aledaños, situación que desincentiva a los estudiantes y a las IFMs de utilizarlos para mejorar el proceso de formación de los futuros maestros.

Frente a estos problemas, son diversas las sugerencias ofrecidas por los mismos directores respecto a cambios que deberían introducirse en las normas vigentes referidas a las prácticas. Muchos proponen, por ejemplo, mecanismos que obliguen o incentiven a los colegios a aceptar y apoyar a practicantes de las IFMs. Algunos incluso proponen que los colegios cercanos a los institutos o Facultades deben convertirse "automáticamente" en escuelas experimentales de aplicación, de modo que todas las IFMs cuenten con su "propia" escuela de aplicación.

Con mucho mayor énfasis y con casi idéntica insistencia se propone por un lado que se asigne más horas curriculares a las prácticas y, por otro, que se mejore la supervisión de las mismas, tanto por parte de los docentes de las escuelas cooperantes como por profesores de la IFM. Esto último podría lograrse formando equipos de docentes-supervisores en los institutos y facultades, reduciendo el número de alumnos que cada uno tiene a su cargo y liberándolos parcial o totalmente de otras cargas lectivas, a la vez que mejorando la relación con las escuelas participantes.

En lo referente a la intensidad de las prácticas, la mayor parte de las recomendaciones se refiere a un mayor número de semanas o sesiones o a que la práctica final se realice en un semestre en el cual el estudiante-practicante no tenga otros cursos, de manera de poder dedicarse a ella de manera más integral. Hay un grupo de directores que insiste en el inicio más temprano de las prácticas, incluso "desde el primer semestre" de estudios. Ese grupo es algo más pequeño que lo anticipado por los responsables de este estudio, visto el énfasis que se da a esta propuesta en muchos lugares del mundo⁸⁵ y en los grupos más activos de reformadores locales. Quizás se considera que son muchas las dificultades por superar hasta que se pueda hacer buenas prácticas en buenas escuelas y con buena supervisión. Pretender que todos los alumnos de la IFM puedan realizar alguna forma de práctica a lo largo de toda la carrera se percibe como

⁸⁵ Existen propuestas en muchos lugares del mundo de adaptar el modelo de la formación profesional de los estudiantes de Medicina, quienes empiezan a tener contacto con pacientes, sus familias y los hospitales desde sus primeros años de formación, asumiendo responsabilidades directas poco a poco bajo estrecha supervisión de internos, residentes y médicos de turno. Debe tomarse en cuenta, no obstante, que antes de entrar a la escuela de Medicina, los futuros galenos suelen cursar cuatro años de bachillerato en ciencias y que en muchos países la educación escolar es algo más prolongada que en el Perú. Así, los estudiantes de los primeros años de la carrera de Medicina (post-bachillerato) suelen ser bastante mayores y haber tenido una formación general previa bastante más prolongada.

un problema logístico y pedagógico que excede las capacidades reales de las instituciones, tal como están organizadas hasta ahora.

Muchos directores se limitan a reclamar normas o guías claras sobre las prácticas, ya sea provenientes del Ministerio, de un ente intermedio regional o local, o de su propia institución, o cambios específicos en algunos procedimientos (por ejemplo, la manera como se debe evaluar las prácticas o que durante el tiempo de las mismas se puedan llevar algunos cursos a distancia de manera de no retrasar la graduación, etc.). Es sabido que muchas Facultades e ISPs no tienen reglamentos internos al respecto y que hay excesiva flexibilidad al respecto, pero tampoco hay materiales ni preparación especial para que los docentes de las IFMs puedan proceder a organizarse mejor para su participación y contribución positiva a esas actividades. No faltan directores que simplemente responden "que sean obligatorias", lo cual confirma lo poco institucionalizadas que están hasta la fecha.

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

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

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

Innovaciones

Como se mencionó anteriormente, muchos docentes de IFMs coinciden en señalar como los rasgos más importantes de un buen formador de maestros la creatividad, el liderazgo y la capacidad de innovación. Esto difícilmente se condice con lo observado en aulas de formación docente quizás representativas de buena parte de ellas. Quizás se entienda por innovación la gran capacidad de improvisación que demuestran quienes, desprovistos de cualquier otro recurso para su labor de formadores que no sean sus propias inteligencias y sus experiencias personales como maestros de escuela, acometen la tarea de educar a otros maestros. Pero ese tipo de ingenio, si bien permite sobrevivir, difícilmente producirá los cambios en maneras de enseñar y aprender que se deben primero pensar, luego experimentar, evaluar y mejorar hasta que se transformen en nuevas prácticas en el aula propia y en la ajena. Por otro lado, que se consideren esos los rasgos más importantes no significa que se les considere que abundan.

Cuando se pregunta a los directores si en los dos años anteriores se ha desarrollado algún programa innovativo en su institución sólo 40% de ellos responden afirmativamente. Más aun, las descripciones ofrecidas de dichos programas -- casi siempre de manera sumamente escueta y poco precisa -- sugieren la fuerte probabilidad de que la mayor parte sean efectivamente actividades "novedosas" para la institución, pero no tengan necesariamente algún elemento que pueda redundar en una renovación de las prácticas pedagógicas más tradicionales, que es lo que realmente interesaría identificar y registrar. Por ejemplo, casi la mitad de las "innovaciones" descritas parecen ser nuevos cursos, planes de estudios, talleres, seminarios, etc.⁸⁶, pero no presentan evidencia alguna de ser "de nuevo cuño".

Otra cuarta parte, sin embargo, consiste en nuevos cursos o programas que sí parecen contener un elemento innovador, ya sea porque responden a un diagnóstico de una necesidad formativa específica de los estudiantes y docentes de la misma institución (como, por ejemplo, el requerimiento de cursos de lengua en **todos** los ciclos de estudio), porque se conoce el potencial renovador del tipo de curso o programa mencionado, o porque los directores mismos proporcionan evidencia del aporte innovador del mismo. Entre esas innovaciones se han considerado, por ejemplo, la participación de la IFM en el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP) y la capacitación del cuerpo docente en el nuevo programa de articulación curricular primaria promovido por el Ministerio de Educación, con el cual se está buscando introducir el enfoque constructivista y métodos más activos de aprendizaje en las aulas peruanas. También pueden considerarse potencialmente innovadoras las actividades vinculadas a programas experimentales como el Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, programas de Educación Bilingüe Intercultural, etc.. Alguna IFM menciona su participación en el concurso organizado por el Ministerio que requirió la formulación de un programa de desarrollo institucional, conforme a lineamientos que equivalen a un planeamiento de mediano plazo muy inusual en nuestro medio.

Unas pocas instituciones han modificado la currícula para realizar prácticas en aula más temprano o con mayor intensidad o han logrado por fin tener un centro de aplicación. Otras realizan actividades de proyección comunal que, bien aprovechadas, pueden tener incidencia en el proceso formativo (como la provisión de tutoría a escolares pobres durante las vacaciones escolares), un par ha iniciado un proyecto productivo y alguna ha elevado los requisitos para la titulación.

⁸⁶ Algunos de ellos brindados a los propios alumnos de la IFM, otros ofrecidos a docentes en ejercicio o a la comunidad en general.

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

6. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN MAGISTERIAL

Propuestas desde las Instituciones de Formación Magisterial

Se solicitó a docentes y directivos de las IFMs encuestadas que identificaran las dos principales mejoras que ellos desearían introducir en sus propias instituciones, así como que refirieran como creían posible lograrlas. Para propósitos de organización de sus abundantes sugerencias, se ha considerado pertinente agruparlas primero según los actores institucionales y externos a los cuales ellas principalmente se refieren y en segundo lugar, según el tipo de proceso que se propone modificar, como figura a continuación.

Principales mejoras que se desearían introducir en la propia institución de formación magisterial
(en porcentajes del total de propuestas)

	Directores	Docentes
1. Vinculadas a la calidad de los docentes	24	28
Mejor selección	7	7
Capacitación y/o actualización	10	11
Oportunidades de especialización o postgrado	1	1
Evaluación de los docentes	0	*
Mayor supervisión o control	*	1
Mejorar relaciones con alumnos	*	*
Mejor actitud, más responsabilidad	2	3
Que hagan investigación	2	2
Oportunidades de intercambio y reflexión	*	1

2. Vinculadas a los currículos, planes de estudio, syllabus y métodos de enseñanza	22	13
Modificar el currículo en general	5	4
Más y mejores prácticas	*	*
Contar con centro de aplicación	1	*
Formar para la investigación	*	1
Mejorar métodos de enseñanza	4	4
Trabajar en equipo	1	2
Permitir flexibilidad, experimentación	*	*
Iniciar o mejorar planes y programas	0	*
Elaborar proyecto educativo propio	*	*
Formación para ser educadores/gestores de formación para el trabajo	2	0
Formación más práctica	1	0
Formación en informática y computación	3	0
3. Vinculadas a los alumnos de la institución	4	6
Mejorar la selección de alumnos	2	2
Mayor control y disciplina	2	*
Mayor responsabilidad	0	1
Mayor exigencia	0	1
Disponibilidad de becas	0	*
4. Vinculadas a la organización, gestión y administración de la IFM	17	14
Mejoras salariales para docentes	3	3
Mayor financiamiento (del gobierno o de otras fuentes)	3	*
Autonomía para gestión presupuestal	2	*
Mejorar la administración y gestión	1	2
Más proyección comunal	1	2
Convenios con otras entidades educativas	4	1
Mejorar clima laboral y relaciones internas	0	2
Mayor identificación con la institución	0	1
Ampliar oferta de especialidades	2	*
5. Mejoría de infraestructura y equipamiento	27	30

Mejoría del local o de ambientes específicos	10	13	
Mejoría de materiales educativos y bibliográficos		17	17
6. Vinculadas al rol del Estado o de la sociedad civil		2	7
Mayor supervisión y control de IFMs	0	*	
Autonomía académica		2	*
Dotación de plazas y nombramientos estables		0	4
Revaloración del papel de los maestros	*	*	
Apoyo a actividades		0	*
7. Otros		4	3

* Menos de 1% del total de respuestas

Los directores ofrecieron un total de 247 propuestas, mientras que las sugerencias de los docentes alcanzaron un total de 979.

Es notable la similitud entre los conjuntos de docentes y directivos en el énfasis relativo que dan a las distintas posibles mejoras a introducirse en sus centros de trabajo. Evidentemente, muchas de las propuestas están interrelacionadas, y no podría avanzarse en la implementación de ellas sin introducir cambios entre otras. Sin embargo, consideramos que este listado y alguna versión más finamente desagregada podría servir como instrumento de planificación, para determinar prioridades y acciones viables en el corto y mediano plazos.

Como se mencionó anteriormente, cuando los docentes o directivos de las IFMs se refieren a los problemas de su institución o del sector, no suelen referirse a los problemas de la calidad de los docentes mismos ni poner en cuestión la calidad de su propia formación. Sin embargo, cuando formulan propuestas para el cambio resulta evidente que sí están conscientes de que es un terreno donde hay mucho que mejorar. Por otro lado, si bien es saludable que el mayor peso se ponga en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, preocupa la escasa consideración que se da a la posibilidad o conveniencia de hacer algo por mejorar la capacidad de aprendizaje, mediante una mejor selección de los alumnos, por ejemplo. La necesidad de mantener o incrementar los volúmenes de matrícula, tanto en instituciones públicas o privadas, de modo de asegurar su supervivencia, podría atentar contra la posibilidad de que se tomen medidas a todas luces necesarias para mejorar la calidad de la formación que brindan.

Posiciones frente a otras propuestas

Además de las preguntas abiertas referidas a las principales recomendaciones que los directivos y docentes de las IFMs harían para mejorar la formación magisterial, se incluyó en el instrumento dirigido a los directores de las IFMs una sección que recogía 15 propuestas bastante difundidas y/o debatidas entre autoridades sectoriales y expertos en educación, tanto local como internacionalmente. Todas ellas están orientadas a mejorar el status profesional de los maestros y la calidad de los programas de formación.

Se pidió a los directores que expresaran en una escala de 1 a 6 su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de esas ideas. En el cuadro siguiente se ha registrado el porcentaje de los directores que estaban claramente de acuerdo con la propuesta (habiendo marcado 1 ó 2 en la escala de opinión) y el porcentaje que estaba fuertemente en desacuerdo (habiendo marcado 6 en la escala) con la medida sugerida. Los resultados, si no sorprendentes, resultan útiles para la evaluación de la viabilidad y los obstáculos que confrontarían ciertas reformas propuestas reiteradamente en nuestro medio en tiempos recientes.

Posición de los directores de IFMs frente a algunas propuestas para mejorar la formación magisterial (porcentaje del total de directores de la muestra que están de claro acuerdo y en fuerte desacuerdo con cada una de ellas)		
	Claro Acuerdo	Fuerte Rechazo
- Sería conveniente que los cursos de capacitación y las especializaciones adicionales que puedan tener los docentes sean considerados como criterios para ascender en el escalafón y gozar de una mejor remuneración.	90%	3%
- Intensificar y mejorar la supervisión de la práctica pre-profesional requerida por el actual currículo.	89%	2%
- Esos directores con certificación especializada deberían recibir una mayor remuneración.	86%	3%
- Diseñar un programa de certificación de directores, que sería una segunda especialización o una maestría.	85%	3%
- Antes de graduarse, los estudiantes de los Institutos o Facultades de Educación deberían demostrar su capacidad de hacer un buen trabajo en el aula por un año, con asesoría adecuada.	82%	6%
- Hacer mucho más intensivos y rigurosos los programas de profesionalización docente.	78%	16%
- Dar becas integrales para que los egresados con los primeros puestos de la secundaria puedan asistir a los institutos o Facultades de Educación de su preferencia.	77%	8%
- Los estudiantes becados deben comprometerse a enseñar luego en las escuelas estatales por lo menos tres años.	72%	10%
- En lugar de una tesis, sería mejor tener como requisito para la titulación un trabajo práctico de aplicación o investigación en aula o en colegios.	71%	10%

- Incrementar el número de horas de práctica pre-profesional.	69%	3%
- Sería conveniente que los profesores especializados en educación inicial tuvieran la opción de enseñar hasta el segundo grado de primaria.	66%	18%
- Elevar drásticamente el nivel de exigencia para el ingreso a ISPs o Facultades de Educación.	65%	7%
- Diseñar y aplicar una prueba para la titulación pedagógica que mida tanto conocimientos de los contenidos de las diversas especialidades como las capacidades pedagógicas de los estudiantes.	63%	12%
- Diseñar un programa de segunda especialización de un año completo de estudios pedagógicos de alta calidad para que un graduado de otro campo profesional pueda tener un título pedagógico y ejercer la docencia.	50%	28%
- Antes de recibir su título profesional, un graduado de ISP o de una Facultad de Educación tendría que obtener una nota mínima en una prueba única a nivel regional o nacional.	38%	32%

Resulta evidente que algunas de las propuestas que parecen encerrar mayores posibilidades de generar cambios profundos en la calidad de la formación de los maestros, particularmente aquellas que parecen limitar la autonomía de las instituciones para certificar o licenciar docentes, requerirían una intensa labor de previo convencimiento entre los actores del sector. También tienen relativamente menor aceptación aquellas propuestas que quitan el virtual monopolio que actualmente tienen los ISPs y las Facultades de Educación en la formación profesional de los docentes. Por último, se opondrían muchos a la "invasión" de terrenos de ejercicio profesional demarcados para las distintas especialidades o niveles. Para todos estos casos se puede esgrimir argumentos razonables a uno u otro lado del debate, pero no puede sino llamar la atención que todos ellos son casos que se perciben como amenazas a prerrogativas "corporativistas" de ciertos especialistas o ciertas instituciones. Las otras propuestas, que implican principalmente mayores exigencias a los alumnos o estímulos a los profesores, casi no suscitan resistencias. Sería conveniente que cualquier "paquete" de reformas incluya ambos tipos de medidas, de modo que su aceptación gradual sea más viable.

ANEXO 4

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA SOBRE FORMACIÓN MAGISTERIAL

Bibliografía

Angell, Alan; "Improving the Quality and Equity of Education in Chile: **The Programa 900 Escuelas and the MECE-Básica.** (mimeo)

Ansión, Juan; **La Escuela en la Comunidad Campesina.** PEECC

APEC Education Forum; **Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members.** May 1995.

APOYO; **PERFIL del MERCADO** 1995

Arancibia, Violeta; "Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos" en **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** 34 (agosto 1994): 54-82.

Araújo e Oliviera, Joao y Greville Rumble; **Educación a Distancia en América Latina.** Washington, IDE (Banco Mundial), 1992.

Arregui, Patricia; "Dinámica de la Transformación del Sistema Educativo en el Perú" en **Notas para el Debate** No. 12, pp.53-98, Lima, GRADE, Junio 1994.

Arregui, Patricia; "El Diagnóstico en Curso sobre la Situación de la Formación Magisterial en el Perú y algunas Reflexiones sobre el Perfil del Docente en Servicio", ponencia presentada en el Seminario "Hacia una Nueva Formación Magisterial" organizado por el Ministerio de Educación. Lima, (mimeo), enero de 1996.

Association of Teachers Educators; **Restructuring the Education of Teachers. Report of the Commission on the Education of Teachers into the 21st Century.** 1991.

- Baker, Robert et al.; **La descentralización educativa y sus desafíos**. Lima, PIIIE/TAREA, 1992.
- Basadre, Jorge; **Historia de la República del Perú**. 1961
- Bazán C., Domingo: "Hacia un Perfil Empírico de la persona Creativa en Estudiantes de Pedagogía" en **Estudios Sociales CPU**, 70 (Trim. 4o. 1991): 109-130.
- Bedoya Becerra, Roberto; "Formación de profesores bilingües interculturales" en **Tarea** 33 (Junio 1994): 25-30.
- Bello, Manuel; Pinto, Luisa y Torres-Llosa, Cecilia. "Situación Educativa Urbana" en **Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú**. Lima, Foro Educativo, 1994.
- Berliner, David C.; "Making the Right Changes in Preservice Teacher Education" en **Phi Delta Kappan**, 66, 2 (Oct.1984): 94-96.
- Berliner, David C.; "Academic Learning Time and Reading Achievement", documento del estudio: Fisher, C.W., N. N. Filby, R. Marliave, L.S. Cahen, N.N. Dishaw, J.E. Moore and D. C. Berliner, **Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement** (Final Report of Phase III -B Beginning Teacher Evaluation Study. Far West Laboratory for Educational Research and Development, San Francisco: June, 1978.
- Berneio Ramírez, Carmen; "La Administración Educacional: Un Enfoque de Calidad Total" en **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFE**, Año III, No. 1 (Dic. 1994): 28-35.
- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra; "Quiénes enseñan hoy en la Argentina" en **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 34: .
- Bucheli del Aguila, Giuliana y Marybel Nakahara Kamo; "Articulación entre los niveles de educación inicial y educación primaria y su relación con el nivel de madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura de los niños de centros educativos integrados" en **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFE**, Año III, No.1 (Dic. 1994): 77-79.
- Cajiao R., Francisco; **La formación de maestros frente a nuevas utopías de educación**. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, Fundación FES.
- Calkins, Lucy; **The Art of Teaching Writing**. Heinemanne. Portsmouth, NH: 1986.
- Campos Arenas, Agustín; "Formación Magisterial" en **Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional: 1980-1985**. Lima, PUC, 1985.

Campos, Agustín; "Rediseño del Currículo de la Facultad de Ciencias de la Educación" en **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFE**, Año III, No. 1 (Dic. 1994): 52-73.

Canales, Isaac; "Principios básicos del currículo" en **Autoeducación** 47 (Oct. 95): 10-12.

CEPAL; **Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. UNESCO, Santiago de Chile, 1992.

Cisneros, Luis Benjamín; "Memoria de la Inspección de Instrucción del Departamento de Lima de 1875" en **Obras Completas** (Tomo III: Política-Finanzas-Obras públicas-Instrucción). Lima, Librería e Imprenta Gil S.A., 1939.

Comisión de Educación de Ate-Vitarte; **Por una nueva educación para mi distrito**. Lima, EDAPROSPO, 1995.

Commission on the Education of Teachers into the 21st Century; **Restructuring the Education of Teachers**. Association of Teacher Educators, 1991.

Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos; **El Estado de la Educación Primaria**. 1990

Coronel Zezame, Félix Cipriano; **La Educación Popular en el Perú**. Santiago, 1872

Costa, Arthur, ed.; **Developing Minds; A Resource Book for Teaching Thinking**. ASCD, Alexandria, Virginia: 1985.

Damián, Luis et al.. **El Magisterio Peruano en la Reforma Educativa: estudio evaluativo 1972-1980**. Lima, INIDE, 1981.

Darling-Hammond, Linda; **The Current Status of Teaching and Teacher Development in the United States**. (Background paper for the National Commission on Teaching and America's Future), 1994.

Darling-Hammond, Linda; **National Standards and Assessments: Will They Improve Education?**. NCREST, 1994.

Darling-Hammond, Linda y Joslyn Green; "Teacher Quality and Educational Equality" en **The College Board Review** 148 (Summer 1988): 16-23 y 39-41

Díaz Hugo; **Perfil del Director y del Docente**. (mimeo)

Del Castillo, Mariano y Mercedes Torres Sereno; "Escuelas de Calidad para el Futuro" en **Actualidad Docente** 171 (mayo 1995): 1-13.

DFE, CATE, Council for the Accreditation of Teacher Education; A Note of Guidance from the Council for the Accreditation of Teacher Education. The Initial Training of Primary School Teachers: Circular 14/93 Summary of Contents.

Drysdale, Robert S. y Robert G. Myers; "Continuity and Change: Peruvian Education" en **The Peruvian Experiment**, ed. por Abraham F. Lowenthal. New Jersey, Princeton University Press, 1975: 254-301.

Edmundson, Phyllis J.; "A Normative Look at the Curriculum in Teacher Education" en **Phi Delta Kappan** 71, 9 (May 1990): 717-722.

Eyzaguirre, Norma; "La Lectura en la Formación Magisterial". Lima, GRADE (mimeo), 1996

Farrell, Joseph y Joao Oliveira; **Teachers in Developing Countries**. Washington, D.C., EDI/World Bank, 1993.

Farrés, Pilar y Carmen Noriega; "Ser maestro: decisión o destino. Las condiciones de permanencia dentro del magisterio" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 34 (agosto 1994): 44-53.

Flake Carol L. et al; "Reinventing the Role of Teachers: Teacher as Researcher" en **Phi Delta Kappan** 96, 5 (Jan 95): 405-407.

Fonseca, Clotilde; "Educación y Transformación socioeconómica: algunas enseñanzas del caso japonés" en **La Educación**, Año XXXVIII, N°118, II (1994): 301-318.

Foro Educativo; **Fines y Estructura de la Educación Peruana**. Lima, 1994.

Foro Educativo; **La Escuela que el Perú Necesita**. Lima, 1992.

Foro Educativo; **Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú**. Lima, 1994.

Foro Educativo; **Ser Maestro en el Perú, Reflexiones y Propuestas**. Lima, 1994.

Gage, N. L.; "What do we know about Teaching Effectiveness" in **Phi Delta Kappan** 66, 2 (Oct. 84): 87-93.

Gall, Norman; **La Reforma Educativa**. Lima, Mosca Azul Editores, 1974.

Gallardo, Carlos, Luis Carlos Gorritti, Delia Martínez, María Amelia Palacios; **Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década**. Lima, Fundación Naumann, IPEDEHP, TAREA, 1992.

García Valle, Shona; "Formación de Maestros" en **Encuentro Nacional por la Educación**. Lima, Foro Educativo, 199 : 285-288.

García Valle, Shona; "Política curricular: entre la necesidad y los retos" en **Tarea** 33 (junio 1994): 3-8.

Gatti, Bernadette A., Yara Lucia Esposito y Rose Newbauer da Silva; "Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 34 (agosto 1994): 36-44.

Goodlad, John I.; "Studying the Education of Educators: From Conception to Findings" en **Phi Delta Kappan** 71,9 (mayo 1990): 698-701.

Goodlad, John I.; **Teachers for Our Nation's Schools**. San Francisco, Jossey-Bass, Inc., 1990.

Graves, Donald; **Writing: Teachers & Children at Work**. Exeter, NH, Heinemann, 1983.

González Moreyra, Raúl. "Consideraciones sobre la formación magisterial" en **La Escuela que el Perú Necesita**. Lima, Foro Educativo, Marzo 1992.

Hamadache, Ali; "Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 37 (agosto 1995): 62-84.

Hanke, Agnes y Unterstenhofer, Gerd; "El Perfil del Maestro del Futuro". Semana de la Calidad del 6 al 10 de noviembre de 1995.

Harbison, Ralph & Hanushek, Eric; **The Educational Performance of the Poor: Lessons from Northeast Brazil**. Washington, Oxford University Press, 1992.

Herz, Barbara et al.; **Letting Girls Learn: Promising Approaches in Primary and Secondary Education**. Washington, D.C., The World Bank, 1991.

Hornberger, Nancy H.; "Criterios para Determinar el Éxito de un Programa de Educación Bilingüe en el Perú" en **Revista Peruana de Ciencias Sociales** 1, 3 (agosto-diciembre 1988a): 59-84.

Hornberger, Nancy H.; "Misbehavior, Punishment and Put-Down: Stress for Quechua Children in School" en **Language and Education** 2, 4 (1988b): 239-253.

Hornberger, Nancy; "Schoolltime, Classtime, and Academic Learning Time in Rural Highland Puno, Peru" en **Anthropology & Education Quarterly** 18, 3 (Sept. 1987): 207-221.

Hornberger, Nancy H.; "Language Planning Orientations and Bilingual Education in Peru" in **Language Problems and Language Planning** 12,1 (Spring 1988c): 14-29.

Icochea, Olympia; "La Reforma Educativa Chilena y su Impacto en la Calidad: Una Visión Económica" en **Apuntes** 33 (2o.semestre 1993): 61-71.

Kohn, Alfie; "Group Grade Grubbing versus Cooperative Learning" in **Educational Leadership** (Feb. 1991): 83-87.

Kohn, Alfie; "Don't Spoil the Promise of Cooperative Learning: Response to Slavin" in **Educational Leadership** (Feb. 1991): 93-94

Kotásek and Richard Ruzicka; "Training in Intercultural Education for Primary School Teachers in the Czech Republic". UNESCO, International Bureau of Education, 1994.

Lockheed, Marlaine y Adriaan Verspoor; **Improving Primary Education in Developing Countries**. World Bank, Oxford University Press, 1991.

Lockheed, Marlaine y Adriaan Verspoor; "El Mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política". Documento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990.

López, Luis Enrique; "Educación bilingüe intercultural y formación de recursos humanos: lecciones para Bolivia desde la experiencia latinoamericana". UNESCO, International Bureau of Education.

López P. Ricardo y Violeta Vargas B.; "Un Enfoque Prospectivo en la Formación de Profesores" en **Estudios Sociales CPU** 70 (4o. trimestre 1991): 85-107.

López de Castilla, Marta, Lucy Trapnell & Moises Rengifo; **Ser Maestro en la Amazonía**. Lima, IPP, 1990.

López de Castilla, Marta & Cussianovich, Alejandro et al.; "Círculos de Autoeducación Docente: Experiencias y Desafíos" y "Escuela Productiva en la RENOM, Subregión Jaén" en **Autoeducación XIV**, 44 (Diciembre 1994): 60-69.

López de Castilla, Marta; Ana María Orihuela y Sigfrido Chiroque; **Maestros Rurales: estudio del docente en Centros Educativos Unitarios**. Lima, IPP, 1990.

López de Castilla, Marta (coord). **Procesos Pedagógicos, Remuneraciones y Condiciones del Trabajo del Docente**. Lima, Ministerio de Educación/PNUD/GTZ (Proyecto Diagnóstico General de la Educación), 1993.

Massachusetts Department of Education. "Regulations for the Certification of Educational Personnel in Massachusetts". Boston, April 1995.

Maturo Villalobos, Denny y Liliana Meza Zubiaurre; "Factores que influyen en el nivel de comprensión lectora de alumnos de sexto grado de educación primaria" en **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFE**, Año III, No.1 (Dic. 1994): 83-86.

Mc Ginn, Noel & Susan Street; "Educational Decentralization: Weak State or Strong State" en **Comparative Education Review** 30, 4 (Nov. 1994): 471-490.

METRIC; **Perfil del Niño Adolescente Peruano**. Lima, Radda Barnen, 1994.

Ministerio de Educación/GTZ/UNESCO; **Diagnóstico General de la Educación**, 1993.

Ministerio de Educación; **Estructura Curricular Básica de la Formación Magisterial**. 1985.

Ministerio de Educación; "Evaluación Diferencial". Separata del Plan Nacional de Capacitación (PLANCAD). Lima, 1996

Ministerio de Educación; **Guía para la estimulación del desarrollo lógico-matemático**. Lima, 1995.

Ministerio de Educación; **Guía para la estimulación de la lecto-escritura**. Lima, 1995.

Ministerio de Educación; **Programa Curricular Articulación de Educación Inicial -5 Años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria**. Lima, 1996.

Ministerio de Educación; **Guía de Evaluación I - Para el Programa de Articulación de Educación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria**. Lima, 1995.

Montañez, Victor; "La Reforma Escolar de Chicago", Seminario Internacional: Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: El Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, Santiago, Chile, 13-15 noviembre, 1995.

Movimiento Pedagógico: "Un Interrogante Más" en **Enlace Pedagógico** 3, 11 (Set. 95).

Montero-Sieburth, Martha; "Classroom Management: Instructional Strategies and the Allocation of Learning Resources". BRIDGES Report Series, 1989.

Motte, Dominique. **Enseñar en el Perú: un pacto cultural o un trueque mercantil?** Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1995.

Muñoz, C. Fanni; "Observando el Aula: la Etnografía y la Investigación Educativa" en **Debates en Sociología** 17 (Junio 1992): 83-115.

Murphey, Richard J.; Singer, Judith D. et al.; **Who Will Teach? Policies That Matter.** London and NY, Harvard University Press, 1991.

National Board for Professional Teaching Standards; **How We Plan to Achieve Our Vision.** 1994.
National Board for Professional Teaching Standards; **What Teachers Should Know and Be Able to Do.** 1994.

Newport, John; "Let's Admit We Can't Train Teachers- And Ask for Help" en **Phi Delta Kappan** 66, 2 (Oct. 1984): 102

Odrizola León, Ana María; "Percepciones sobre las causas, consecuencias e incidencias de los problemas de aprendizaje en las USEs de Lima" en **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFE** Año III, No. 1 (Dic. 1994): 24-27.

OERI Study Group; "Achieving World Class Standards; The Challenge for Educating Teachers", Office of Educational Research and Development, U.S. Office of Education, Washington, D.C.: June, 1993.

Oliart Sotomayor, M. Patricia; **Los maestros como Transmisores de Imágenes sobre el país: el caso de los cursos de Ciencias Sociales en la educación secundaria urbana.** (Memoria para optar el grado de Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología) Lima, PUC, 1986.

Ornelas, Carlos; **El sistema educativo mexicano; La transición de fin de siglo.** México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Paine, Lynn Webster; "The Teacher as Virtuoso: A Chinese Model for Teaching" en **Teachers' College Record** 92, 1 (Fall 1990): 49-81.

Palacios, María y Carlos Gallardo; **Descentralización y gestión educativa.** Lima, Tarea, 1993.

Palomino Thompson, Eduardo; **Educación Peruana: Historia, Análisis y Propuestas**. Lima, Pro Educación, 1993.

Pinzas G., Juana; **Leer Pensando Introducción a la visión contemporánea de la lectura**. Lima, Nova Print, 1995.

Pontificia Universidad Católica del Perú - INTEREDU. **Formación, Capacitación y Profesionalización Docente**. Lima, Ministerio e Educación/PNUD/GTZ (Proyecto Diagnóstico General de la Educación), 1993.

Popkewitz, Thomas S. (ed.); **Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform**. N.Y., State University of New York Press, 1993.

Population Reference Bureau, Inc.. **Cuadro de la Población Mundial 1994**. Washington, PRB, 1994.

Pozzi-Escot, Inés; "Ética y saberes del maestro que el Perú necesita" en **Ser Maestro en el Perú: Reflexiones y Propuestas**. Lima, Foro Educativo, 1994. pp. 23-46

Psacharopoulos, Carlos Rojas y Eduardo Velez; "Evaluación del Rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva. ¿Es el Sistema Multigrado la Respuesta?". Washington, Banco Mundial, 1992.

Reeves, Sandra; "Teaching teachers: Graduate schools of education face intense scrutiny" en **US News and World Report** April 3, 1995: 69-71.

Renaissance Group; **Teachers for the New World; A Statement of Principles**. University of Northern Iowa, 1994.

Ruiz, Juan; Ricardo López, Rodrigo Larraín, Mercedes Herrera, Violeta Vargas, Rosalía García "Formación de Profesores: Ejes Articuladores del Currículum" en **Estudios Sociales CPU**, 70 (4to trim. 1991): 153-165.

Sánchez Carlessi, Héctor Hugo e Irene Vía Zapata. **Estudio de los Niveles de Comprensión de Lectura en una Muestra de Docentes en Servicio del Perú**. Lima, INIDE, 1981.

Saphier, Jon & Robert Gower; **The Skillful Teacher**. Research for Better Teaching, Carlisle, MA, 1987.

Sara-Lafosse, Violeta, Diana Cordano e Irmgard Gentges; **¿Formando maestros discriminadores?** Lima, Fondo Editorial de la PUC, 1994.

Schiefelbein, Ernesto; **En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?**. UNESCO/UNICEF

Schiefelbein, Ernesto; "La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 37 (agosto, 1995): 3-34.

Schiefelbein, Ernesto; Cecilia Braslavsky, Bernadette A. Gatti y Pilar Farrés; "Las características de la profesión Maestro y la calidad de la educación en América Latina" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 34: 3-18.

Schlechty, Philip C. and Victor Vance: "Institutional Responses to the Quality/Quantity Issue in Teacher Training" en **Phi Delta Kappan** 65, 2 (Oct. 1993): 95-101.

Shulman, Lee S.: "Assessment for Teaching: An Initiative for The Profession" en **Phi Delta Kappan** 69, 1 (Sept. 87): 38-44.

Sirotnik, Kenneth A.; "On the Eroding Foundations of Teacher Education" en **Phi Delta Kappan** 71, 9 (May 1990): 710-716.

Sirotnik, Kenneth, et al; **Studying the Education of Educators: Methodology, Technical Report 2**. Center for Educational Renewal, University of Washington, Seattle, WA: 1989.

Slavin, Robert E.; "Synthesis of Research on Cooperative Learning" en **Educational Leadership** (Feb. 1991): 71-82.

Slavin, Robert E.; "Group Rewards Make Groupwork Work: Response to Kohn" en **Educational Leadership** (Feb. 1991): 89-91.

Smith, Douglas C.; **Elementary Teacher Education in Korea**. Phi Delta Kappa, 1994.

Smith, Wilma & Richard Andrews; **Instructional Leadership: How Principals Make a Difference**. ASCD, 1989.

Sternberg, Robert J. & Howath, Joseph A.; "A Prototype View of Expert Teaching" in **Educational Researcher** 24,6 (August-September 1993): 9-17.

Stigler, James W. and Harold W. Stevenson; "How Asian Teachers Polish Each Lesson to Perfection" en **American Educator**. Spring, 1991: 12-47.

Suárez, Daniel; "Normalismo, Profesionalismo y Formación Docente: Notas para un debate inconcluso" en **La Educación** XXXVIII, 118, (II, 1994): 285-300.

- Teeter, Anita María; "Learning About Teaching" en **Phi Delta Kappan** 76, 5 (Jan. 95): 360-364.
- Thomas, Christopher and Christopher Shaw; **Issues in the Development of Multigrade Schools**. Washington, D.C., The World Bank, 1992.
- Tovar, Teresa; **Ser Maestro: Condiciones del trabajo docente en el Perú**. Lima, DESCO/UNESCO, 1989.
- Trahtemberg Siederer, León; **Educación Peruana: Entre la Economía, La Política y la Educación**. Lima, IPAE, 1993.
- Trahtemberg Siederer, León; **Educación Peruana: Un Drama en Ocho Actos**. Lima, IPAE, 1993.
- Tryneski, John; **Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary Schools**. 57th Edition, 1992-1993, University of Chicago Press, Chicago, IL: 1993
- UNESCO; "Aprendizaje abierto y a distancia" en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 37 (agosto, 1995): 85-92.
- UNESCO. **Anuario Estadístico 1995**. Paris y Maryland, UNESCO Publishing y Bernan Press, 1995.
- Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación; **Plan de Estudios de la carrera de Maestro -Especialidad de Educación Primaria**. Madrid, 1992.
- Vance S. Victor & Schlechty, Philip C.: "The Distribution of Academic Ability in the Teaching Force: Policy Implications" en **Phi Delta Kappan** 64, (Sept. 82) p. 22-27.
- Vásquez, Mario C.; **Educación Rural en el Callejón de Huaylas**. Lima, Ediciones Estudios Andinos, 1965.
- Vélez, Schefelbein y Valenzuela; "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria". Washington, The World Bank (sin fecha).
- Verspoor, Adriaan; **Pathways to Change. Improving the Quality of Education in Developing Countries**. World Bank Discussion Paper No. 53. Washington, D.C., 1989.
- Weiss, Eduardo y Justa Ezpeleta; **Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros en las políticas educativas recientes**. Ponencia presentada en la reunión anual de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA). Washington, D.C., 1995.

Wolff, Lawrence, Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela; **Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI**, Informe No. 28, América Latina y el Caribe, Departamento técnico, Programa de estudios regionales, Banco Mundial, Washington, D.C., 1993.

Wright, W. Alan; **Teaching Improvement Practices; Successful Strategies for Higher Education**. Anker Pub. Co, 1995.

Zouqqan, Ebeidat; "Programmes for Training Teachers of Tomorrow and Intercultural Education in Jordan". UNESCO, International Bureau of Education, 1994.