

7

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE DE CALIDAD

**Taller sobre
formación inicial
y en servicio**

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE DE CALIDAD
Taller sobre formación inicial y en servicio
Realizado el 15 y 16 de junio 2007

Consejo Nacional de Educación
Julio, 2007.

© Derechos Reservados

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2007- 09426

Se autoriza citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Consejo Nacional de Educación, 2007
Av. De la Policía 577, Lima 11-Perú
Telefax: 261 9522 – 261 4322
www.cne.gob.pe

El presente documento no refleja una opinión oficial del Consejo Nacional de Educación.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
I- IMPACTO DE LAS MEDIDAS SOBRE ADMISIÓN A LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS	
- EXPOSICIÓN DE IRENE BLANCO PACHECO - MED	7
- INTERVENCIÓN DE LUDOLFO OJEDA	12
- INTERVENCIÓN DE LUIS MIGUEL SARAVIA	16
- CONCLUSIONES DE LA REFLEXIÓN EN GRUPOS Aspectos positivos y negativos sobre el Impacto del nuevo sistema de admisión a los institutos superiores pedagógicos (ISP) y evaluación de los procesos llevados a cabo por el Ministerio de Educación (MED)	
- Aspectos positivos de las medidas adoptadas	23
- Aspectos negativos de las medidas adoptadas	23
- Alternativas sugeridas al nuevo sistema de admisión a los ISP y Evaluación de los Procesos llevados a cabo por el MED	24
II- POLÍTICA DE FORMACIÓN EN SERVICIO Y EL “PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE 2007” DEL MED	
- EXPOSICIÓN DE GUILLERMO MOLINARI	27
- INTERVENCIÓN DE RICARDO CUENCA	33
- INTERVENCIÓN DE ROSARIO VALDEAVELLANO	36
- CONCLUSIONES DE LA REFLEXIÓN EN GRUPOS Aspectos positivos y negativos del Programa de formación y capacitación permanente 2007 y de las medidas de política de formación continua del MED	
- Aspectos positivos de las medidas adoptadas	43
- Aspectos negativos de las medidas adoptadas	43
- Alternativas sugeridas para la formación en servicio en un proceso de descentralización en el marco del Proyecto Educativo Nacional	44

PRESENTACIÓN

Ciertamente hay un nexo determinante entre: Formación Magisterial (FM), Capacidades en los Docentes (CD), Desempeños Docentes (DC) y Logros de Aprendizaje en los Estudiantes (LAE). En cada una de estas determinaciones (FM → CD → DC → LAE) ciertamente se presentan otros factores, lo cual nos lleva a señalar la necesidad e insuficiencia de cada uno de ellos. Es decir, los LAE se explican también por los DC; éstos también por las CD y éstas también por la FM. Es necesario señalar la importancia y relatividad de cada uno de estos factores, para poder trazar políticas educativas, sin menoscabar el peso de cada uno de ellos; pero sin asignarles una explicación totalizante que no la tienen.

Lo que acabamos de decir ha cobrado un significado práctico, cuando el Ministerio de Educación (2006-2007) decidió tomar un conjunto de medidas para alterar situaciones críticas en la formación inicial y en servicio de los docentes. A partir de una compartida constatación de que deben modificarse algunos rasgos de la FM, se pasó a la acción. En este marco –entre otras- se tomaron medidas referidas a la admisión de estudiantes de los institutos superiores pedagógicos del país, así como sobre formación de docentes en servicio (“capacitación docente”).

Para el Proyecto Educativo Nacional, no hay reforma educativa sin maestros con desempeños de calidad y pertinencia. Los docentes son parte de los sujetos del cambio necesario en la educación de nuestra Patria. En este sentido, evaluar las medidas para garantizar su óptima formación resulta un ejercicio necesario. Y esto se hizo en el “Taller sobre formación inicial y en servicio”, convocado por el Consejo Nacional de Educación y en el cual participaron actores del Ministerio de Educación, así como investigadores y especialistas en la materia. La riqueza de los resultados del taller (15 y 16 de junio 2007) se registra en el presente documento.

Sigfredo Chiroque Chunga

Consejero del CNE
Coordinador del evento

I- IMPACTO DE LAS MEDIDAS SOBRE ADMISIÓN A LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS (ISP)

EXPOSICIÓN DE IRENE BLANCO PACHECO

Equipo de Normas de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP)
Ministerio de Educación

En el diseño y ejecución de las políticas relacionadas al nuevo sistema de admisión de los institutos superiores pedagógicos (ISP), la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) se basó en lo que señalan, tanto el marco legal establecido en el Decreto Supremo 023-2001-ED¹, como en la misión establecida por el Ministerio de Educación sobre este tema. Estos documentos consideran dos aspectos fundamentales: primero, la racionalización de la oferta de formación docente de acuerdo al requerimiento del sistema educativo; y segundo, orientar, promover y garantizar la calidad y pertinencia de la formación inicial y en servicio, con carácter integral y permanente.

La racionalización se viene implementando desde el año 2002, en que empezamos autorizar, desde el Ministerio, las metas de ingresantes, estableciendo un cambio respecto a lo que ocurría en años anteriores. Antes de esta fecha las direcciones regionales otorgaban las metas en noviembre y diciembre, cuando los institutos superiores pedagógicos ya habían hecho su ingreso y lo único que se ratificaba era el número de ingresantes que cada institución había logrado hasta esa fecha.

En ese mismo año se realizó un proceso de reinscripción de los institutos, que significó la clausura de 47 de ellos, y se tomó la decisión de suspender la creación de nuevas instituciones de formación docente (IFD) hasta el año 2006, plazo que fue ampliado hasta el 2011. Asimismo, se procedió a suspender la creación de las carreras de educación inicial, primaria y secundaria en las especialidades de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Con estas medidas de racionalización se busca contrarrestar la saturación de la carrera en el mercado.

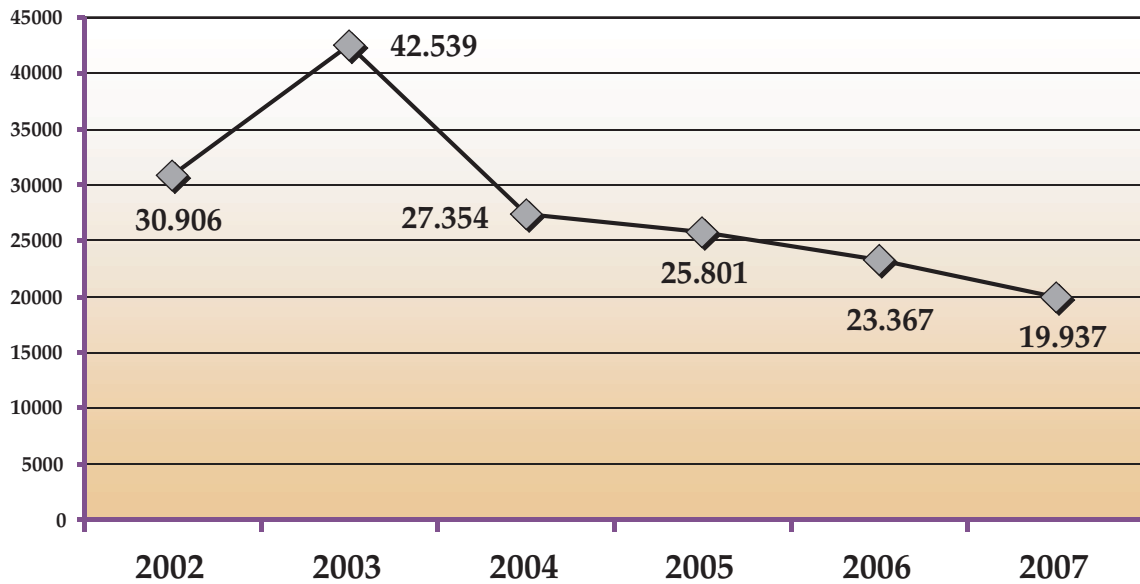
Actualmente, tenemos 396 instituciones de formación docente autorizadas, distribuidas de la siguiente manera:

Instituciones de formación docente pública:	147
- Institutos superiores pedagógicos:	112
- Escuelas superiores de formación artística:	28
- Institutos superiores:	7
Instituciones de formación docente privada:	249
- Institutos superiores pedagógicos:	244
- Escuelas superiores de formación artística:	5
TOTAL DE IFD:	396

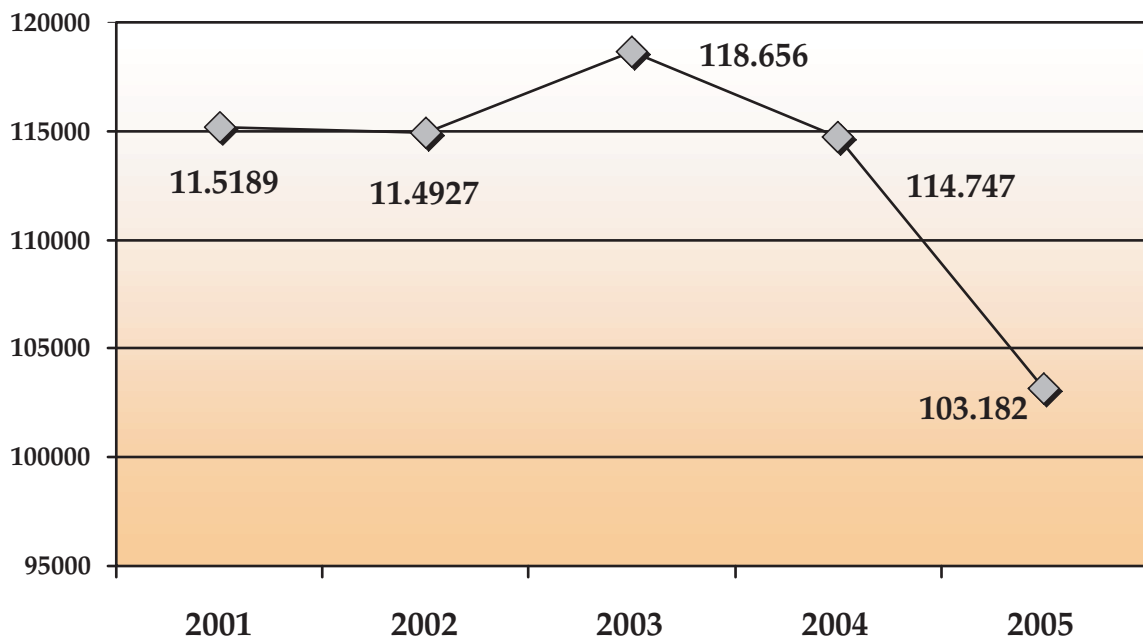
¹Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente públicos y privados.

Asimismo, el número de ingresantes establecidos como meta ha ido disminuyendo año a año, al igual que el número de estudiantes efectivamente matriculados, tal como se muestra en los cuadros siguientes:

**META DE INGRESANTES AUTORIZADA POR EL MED
(2002 – 2007)**



**NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LAS IFD
(2002 - 2005)**



Respecto de la misión de orientación y promoción de la calidad y pertinencia en la formación docente que se viene impartiendo, hemos realizado evaluaciones de las instituciones de formación docente, con el propósito de promover los procesos de mejoramiento y fortalecimiento de las mismas.

Este trabajo ha sido realizado en coordinación con PROEDUCA - GTZ, con el objetivo primordial de que cada instituto superior pedagógico detecte sus fortalezas y sus debilidades y, en base a las últimas, elabore o implemente su plan de mejoramiento. Se ha logrado desencadenar una cultura de auto evaluación en el marco del mejoramiento de la calidad, en base al compromiso por el aprendizaje de sus estudiantes.

En un inicio, esta evaluación de las instituciones de formación docente estaba ligada a la meta que se autorizaba, pero se ha considerado para las futuras definiciones de meta de ingresantes que esto no puede seguir así, puesto que muchas instituciones podían falsear la información porque sabían que, si no tenían una evaluación satisfactoria, no podrían tener autorización de ingresantes.

Desde el año 2004 en que se inició el proceso de evaluación se han realizado tres procesos, el segundo en el año 2005 y el último en el año 2006. En el último proceso se usó un parámetro diferente.

RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES A LOS IFD

Resultados 2004	Nº de IFD	Resultados 2006	Nº de IFD
Óptimo	78	Óptimo	18
Satisfactorio		Satisfactorio	
Bueno Satisfecho	237	Muy Bueno Satisfecho	100
No Satisfecho	48	Bueno Satisfecho	204
No Evaluado	22	No Satisfecho	45
		No Evaluado	29
Total de IFD	385	Total de IFD	396

Un tema interesante es la situación de los no evaluados entre los años 2004 y 2006. Tenemos instituciones de formación docente autorizadas que fueron reinscritas, pero que no funcionan y que no han pasado estos tres procesos de evaluación. Hemos pedido a las Direcciones Regionales de Educación que nos informen sobre estas instituciones, pues tenemos un promedio de 22 a 23 que no vienen funcionando.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL PROCESO

Respecto de las ventajas que hemos identificado de estos procesos, podemos mencionar las siguientes:

1. Se pasa de un trabajo aislado a un trabajo en equipo y con participación.
2. Se deja de lado la práctica de relaciones humanas poco satisfactorias, y se realizan esfuerzos por mejorar el clima institucional. Muchas instituciones que han salido con resultado no satisfactorio aún no superan este aspecto.
3. Se transita de un trabajo centrado en el desarrollo de tareas sin objetivos comunes a uno basado en el desarrollo de objetivos institucionales.
4. Se supera la situación de instituciones que identificaban experiencias esporádicas y aisladas de participación del estudiante, y se pasa a la realización de esfuerzos institucionales constantes, que tuvieron promoción.
5. Se escucha con mayor apertura los aportes del estudiante en el desarrollo de la gestión educativa. Ahora los formadores elaboran su sílabo y el primer día de clases consultan a los alumnos que temas deben incorporarse y, a partir de eso, recién se elabora el sílabo definitivo.
6. Se muestra mayor apertura de los formadores, permitiendo que se les observen en sus sesiones de aprendizaje. Esto ha ido en aumento. En un inicio permitían la observación, pero sólo por los directivos y también por sus pares. Uno de matemática sólo era observado por otro de dicha materia. Ahora eso va cambiando.
7. La mayoría de las instituciones cuenta con un mínimo de tres formadores titulados por especialidad. Antes no había ningún docente de educación inicial titulado y ahora eso se ha mejorado.
8. Se mejora también la infraestructura, equipamiento y materiales. Hay por lo menos 40 libros para cada una de las especialidades que ofertan. Se han aprobado normas que han ido implementándose y cumpliéndose.
9. Se fomenta la investigación e innovación en los formadores, pues encontramos que en el año 2004 las instituciones de formación docente no hacían trabajo de investigación.
10. Se promueve la participación de la comunidad educativa y el apoyo de los gobiernos regionales o municipalidades a su institución superior.
11. A finales del año 2005, el 80% de las IFD hizo su plan de mejoramiento señalando las fortalezas y las debilidades que habían detectado.
12. Las instituciones que tienen un buen resultado, (en los criterios del 2006: Óptimo satisfactorio, Muy bueno satisfactorio) pueden solicitar al MED una formación en servicio que consta de: (i) Capacitación: 72 horas presenciales, (ii) Actualización: 108 horas presenciales y 54 horas a distancia; y (iii) Especialización: desarrolladas en 3 ciclos de 288 horas presenciales y 288 horas a distancia por ciclo.

LAS MODIFICACIONES DE LA ADMISIÓN EN EL 2007

La principal diferencia respecto de los procesos que se han venido realizando en años anteriores consiste en que desde este año la prueba de admisión es de responsabilidad directa del Ministerio de Educación, fijando la calificación de 14 como nota mínima para ingresar.¹

¹Para esto se debió modificar el artículo 18° del Reglamento de los ISP/ESFA e IS (DS 023-2001-ED) mediante el DS 006-2007-ED del 18 de enero del 2007.



El Reglamento General de Institutos Superiores Pedagógicos y de Instituciones de Formación Docente públicos y privados, se aprobó en abril del año 2001, y desde el año 2002 se establecían 4 pruebas, una de las cuales era de cultura general, donde el alumno debía tener como mínima nota un 11. Con esa nota mínima podía pasar a las otras tres pruebas. Cada instituto mandaba información del proceso de admisión y detectamos que las cuatro pruebas la tomaban juntas, el nivel de prueba eran tan bajo que todos los postulantes ingresaban: si tenían 14 postulantes los 14 ingresaban.

Teniendo como base los informes del examen de admisión de los años 2003, 2004 y 2005, que fueron enviados por los propios institutos, se optó por cambiar el sistema.

Para el presente año se estableció una meta, a nivel nacional, un poco más de 19 mil ingresantes. El cuadro siguiente nos muestra como se dio el proceso:

POSTULANTES	NÚMERO
Inscritos	17,885
Que rindieron la prueba	14,847
Que ingresaron a la FASE 1	526
Que ingresaron a la FASE 2	424

Este proceso ha tenido aspectos positivos tales como:

- Haber captado mejores estudiantes para la carrera docente.
- Los ingresantes han acreditado destreza y conocimientos.
- Se ha disminuido el número de ingresantes.
- Se dieron disposiciones legales que posibilitaron la participación de estudiantes en lengua nativa, pues en la fase II (la entrevista) los estudiantes podía dar el examen oral en su lengua.
- Se incrementará el Plan de Estudios de 30 a 36 horas semanales haciendo un total de 648 horas. Actualmente el ciclo es de 540 horas y nos damos cuenta que en la de educación secundaria es mayor que la educación superior. Este mayor número de horas se destinan a desarrollar habilidades comunicativas y lógico matemática, investigación o tutoría.

Pero también es cierto que ha existido un impacto negativo en la implementación de esta medida: el cambio de liderazgo en la conducción del proceso de admisión.

Otro punto que se ha podido comprobar es que los postulantes no tienen los requisitos básicos en comprensión lectora, ni en razonamiento matemático. Sacamos en la página web de "Ciberdocencia" cuáles eran las habilidades que se iban a tomar en la prueba, tanto para razonamiento verbal como para racionamiento matemático y el nivel de estudios que debía tener el egresado de quinto de secundaria de cualquier institución educativa del Perú, de acuerdo a los documentos elaborados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del MED. Esto fue publicado antes del examen, para que las instituciones de formación docente trabajen los temas en el servicio de nivelación académica.

Otro aspecto negativo es que las universidades acogen a los postulantes que no ingresan a los institutos de formación docente, inclusive a los que obtuvieron notas desaprobatorias. Es cierto también que se ha reducido el número de contratados, tanto público como privado, y se ha generado una tensión e inestabilidad en las instituciones, pensando cómo va a ser su funcionamiento en los próximos años.

ÚLTIMAS MEDIDAS

Primera: Se ha emitido el Decreto Supremo 012-2007-ED, del 20 de abril último, que ha traído algunos cambios respecto a la nomenclatura y oferta de servicios que brindan los ISP.

Respecto del nombre, se señalaba a los institutos superiores pedagógicos, públicos o privados, que forman en carreras docentes, escuelas superiores de formación artística, que forman docentes en arte; y los institutos superiores, que forman docentes en carreras técnicas, ahora se denomina a todos “instituciones superiores de formación docente” (IFD).

Segunda: Los estudiantes de secundaria igualmente siguen saliendo desnivelados en el servicio de nivelación académica de 8 semanas autorizado por el Ministerio. El MED autoriza a las IFD que pueden extenderse de acuerdo a lo que considere en su reglamento, pero siempre que éste sea aprobado por la Dirección Regional de Educación.

Tercera: También autoriza a los institutos superiores pedagógicos y a los institutos superiores que forman en carreras docentes, sea público o privado (a excepción de los de Formación artística), a ofrecer carreras tecnológicas. La institución tiene que hacer un estudio de oferta y demanda de su ámbito regional y local, los estudios pueden ser de 2, 3 y 4 años.

Pueden tener también ofertar educación técnico-productiva en ciclo básico y medio, lo que debe ser solicitado a la UGEL ó a la Dirección Regional de Educación.

Es importante señalar que el Ministerio de Educación ya había cerrado la oferta de carreras técnicas, pero ha reabierto sólo para los institutos superiores pedagógicos. Actualmente, varios institutos están preparando sus expedientes que deben ser presentados entre el 1ro de junio y el 3 de agosto.

ADECUACIÓN AL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

Es importante señalar también que consideramos que estamos dentro del margen del Proyecto Educativo Nacional, específicamente del objetivo 3, de la política 10 del Sistema Integral de Formación Docente, donde se señala que esta política busca acreditar la calidad de la formación ofrecida a los profesores en sus diversas etapas y modalidades, evaluando y racionalizando los centros de formación docente, públicos y privados, universitarios y no universitarios. El Ministerio de Educación también está en este camino.

INTERVENCIÓN DE LUDOLFO OJEDA

Director del ISPP Loreto - Iquitos

La coyuntura que viven los institutos superiores pedagógicos (ISP), tanto públicos como privados, es preocupante, pues se ha tomando una serie de medidas que han desestabilizado el ánimo para trabajar y proyectarse al futuro, con el agravante que “justos han pagado por pecadores”. Todos los ISP han sido tratados de la misma manera sin tener en cuenta el trabajo de mejoramiento de la calidad, que la mayor parte de ellos viene llevando adelante desde hace más de 3 años. Como efecto de estas últimas medidas, muchos ISP se han quedado sin ingresos en este año, lo que significa que se discontinuará su proceso y se les está cursando, de modo implícito, una carta de defunción para dentro de 4 años.



Los antecedentes que explican el problema

El problema ha explotado ahora, pero su solución ha estado pendiente, desde hace 40 años. El primer factor que explica el problema actual se genera en la década del sesenta. Ante la escasez de docentes y la necesidad de las escuelas de zonas rurales, se permitió que los alumnos que terminaron la secundaria y que no habían logrado ingresar en las universidades y las normales se instalaran en las escuelas de dichas zonas, en calidad de “contratados”. Poco a poco se fue incrementando el número de maestros sin preparación pedagógica. El Ministerio se vio en la obligación de organizar “centros de profesionalización docente” para estos maestros contratados, llamados de “tercera categoría”.

Posteriormente, la presión de los sindicatos de maestros durante la reforma educativa y en los años posteriores, hizo que se nombrara a estos docentes contratados con insuficiente preparación. Esta constituyó la primera modalidad de “ingreso por la ventana” de personal no titulado, ni adecuado para ejercer la docencia ni entrar a la carrera magisterial.

Este sistema ha sido el origen, aunque no de manera exclusiva, de la baja calidad del magisterio, y se ha mantenido por más de 30 años en el Perú. Aunque el año 2000 fue suprimido como modalidad de ingreso al magisterio. Las consecuencias las seguimos padeciendo muchos años más.

Décimos esto último porque la gran mayoría de los postulantes de los ISP y de las universidades son el fruto de esas escuelas públicas de baja calidad, tanto de primaria como de secundaria, y han debido bajar las exigencias del ingreso y de los contenidos curriculares por la incapacidad de los alumnos para asimilar los contenidos de la educación superior; por eso tuvieron que implementarse los “Servicios de Nivelación Académica” en los ISP.

Sin embargo, en este último proceso hemos visto cómo postulantes que no han ingresado a los ISP, porque han desaprobado el ingreso, han entrado a las universidades (con 06 de nota en Cusco y 08 en Loreto).

Un segundo factor que explica la crisis actual es la multiplicación descontrolada de ISP, que se dio en dos etapas marcadas, que coinciden con las dos iniciativas educativas más revolucionarias y que fueron descontinuadas.

La primera etapa se dio en 1980, durante el segundo gobierno de Fernando Belaúnde. Con la recuperación de la democracia se desmontó el sistema de las escuelas superiores de educación profesional –ESEP, creadas durante el gobierno militar como ciclo intermedio entre la educación básica y la superior. La segunda etapa se dio en los años noventa, durante el gobierno de Fujimori, suprimiendo la iniciativa del bachillerato. Ambos procesos fueron descontinuados de manera trágica, desperdiciando gran cantidad de dinero invertido en la capacitación del personal y en la preparación de materiales y de textos y bibliografía. Tenemos en las bibliotecas excelentes textos de bachillerato que quedaron sin uso.

Desde ese momento es que se manifiesta la multiplicación descontrolada de los ISP. Entre los años 1994 y 1995 se crearon, según el MED, 101 institutos en un solo año, sea por iniciativa parlamentaria y de los gobiernos regionales o por iniciativa privada.

La apertura descontrolada de los ISP privados tiene que ver con un problema mayor, que ya José Mattos Mar mostró en su libro “Desborde popular y crisis del Estado”. Los que llegaban

a la capital necesitaban trabajar casi al día siguiente. Este grupo de peruanos, que era cada vez más grande necesitaba de una formación muy rápida que los calificara para poder ingresar a trabajar en áreas técnicas y comerciales en las que se podía conseguir empleo.

Dentro de esa dinámica de crecimiento de la población y de irrupción urbana de los sectores rurales populares y la demanda por conseguir la profesionalización y calificación en áreas técnicas, comerciales e industriales, los ISP empezaron también a sentir la presión por mayores vacantes en las diversas especialidades que ofrecían. Sin embargo, esta demanda no podía ser absorbida por los institutos estatales por el control y los reglamentos precisos a los que estaban sometidos. Entonces, comenzaron a proliferar los institutos privados, muchos de buena calidad pero la mayor parte con locales improvisados y de baja calidad. Este descontrol en el crecimiento de la oferta se convirtió en un problema mayor en torno a la calidad en los egresados.

Un tercer factor de explicación de esta crisis es el sistema universitario sobredimensionado y la apertura descontrolada de universidades y facultades de educación. El sentir de los sectores emergentes es que las universidades culminan las aspiraciones personales de los padres de familia que no pudieron acceder a ellas, y esto es aprovechado por muchos. La prensa ha informado a la opinión pública de cuántas filiales de universidades existen hoy en provincias, cuya finalidad es prácticamente vender títulos profesionales. Conozco docentes que no lograron aprobar ni terminar su carrera en los pedagógicos y que ahora son profesores con título universitario otorgado por estas filiales.

Las medidas recientes

El Decreto Supremo 006-2007-ED, dado en enero último, fue promulgado con la aparente intención de mejorar la calidad de los postulantes a maestros, pero a mediano plazo supone el cierre de los ISP, por el promedio inalcanzable de 14 impuesto por dicho D.S. que dejará sin ingresantes a los ISP y sin garantizar, por ello, la solución del problema de fondo.

La más grave consecuencia de esta nueva política sobre los ISP e IFD la está sufriendo la educación bilingüe intercultural a nivel nacional. Un ejemplo concreto es el caso del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana-FORMABIAP de Loreto, institución con 15 años de trabajo con jóvenes de los diversos pueblos de la Amazonía, que ha sido premiada por el Convenio Andrés Bello y la Casa de las Américas, y que también se ha quedado sin ingresantes este año 2007, por aplicarles también a ellos, la nota 14 como mínima para aprobación.

De esta manera, los institutos superiores de educación bilingüe intercultural tiene sus días contados, debido a la discriminación cultural que se impone desde Lima, pues no estamos respetando la identidad cultural de nuestro pueblos andinos y amazónicos.

Otra consecuencia negativa de estas medidas es la desmotivación y falta de horizonte personal e institucional, problema tipificado como grave en las instituciones por la psiquiatría personal y laboral. La teoría sobre la gestión educativa ha demostrado la importancia fundamental que tiene la motivación y la afectividad para el aprendizaje, la maduración y la realización del ser humano, y lo destructivo que es la falta de horizonte y desgano para la identidad social de los grupos y comunidades laborales y sociales.

Tal vez, la más grave, es la pérdida de identidad de los pedagógicos, con la política de reorientación de los ISP hacia la educación superior tecnológica o técnico-productiva. La



propuesta de que los ISP reorienten su oferta hacia carreras técnicas se topa con la realidad de los pedagógicos que no tienen ni la infraestructura, ni los equipos ni la maquinaria exigidas por las normas que rigen los institutos tecnológicos. Además del presupuesto especial y muy caro que se necesita para implementar esas carreras. Por otra parte, no existe ni el personal especializado, ni la bibliografía "ad hoc", ni los ingenieros para dirigirlos. El MED ha cerrado recientemente más de 50 institutos tecnológicos por no ofrecer servicio de calidad. ¿Cómo se puede pensar que los pedagógicos van a entrar a este mercado sin la experiencia previa, y sin la calidad exigida por la educación técnica?

Otro problema muy serio que está acarreado esta decisión es el referido a la excedencia de personal, pues ante el menor número de estudiantes se deberá reducir las plazas de docentes. Lo cual es obvio, pero en las condiciones prescritas por la norma, no es fácil seleccionar el personal con el criterio de calidad.

Con la decisión de la nota 14 se ha atentado también contra la vida y el futuro de las instituciones formadoras de docentes, pues de 14.000 postulantes sólo ingresaron 500. Con este promedio el porcentaje ha sido sólo del 3% de ingresantes. Con este criterio por tres años, se ha liquidado el sistema de formación magisterial en el país. Lo cual va contra la ley de Educación y de la Carrera Pública Magisterial que indican claramente que la formación magisterial se lleva a cabo por los institutos superiores pedagógicos y por las universidades, acreditados ambos. Por tanto, no se puede suprimir el sistema porque sería ilegal.

Finalmente, es curioso que en todas las auto - evaluaciones que hemos tenido, la Dirección Nacional de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva - DINESUTP nunca ha pedido ni la directiva económica ni el presupuesto de gastos de los institutos. En el presente año tenemos 30% menos de presupuesto y, sin embargo, se nos pide que implementemos carreras técnicas, con recursos propios.

A modo de conclusión

Si hay que resumir los factores que impiden un desarrollo coherente del sistema de formación inicial docente en nuestro país, creo que podemos resaltar en primer lugar, la falta de una política que sea concertada y que no esté cambiando cada cinco años. Por ejemplo, se ha interrumpido la política de mejoramiento institucional de los ISP con miras a su acreditación, que se venía implementando desde hace más de tres años, con la participación de los mismos institutos superiores pedagógicos. Estas últimas medidas no han sido concertadas ni obedecen a políticas claras. Un periodo de gobierno de cinco años no es suficiente para poder planificar y ejecutar políticas necesarias para el mejoramiento de los institutos superiores pedagógicos.

Por otro lado, existe una incapacidad en el Estado para ver nuestra dimensión histórica y, a partir de allí planificar nuestros objetivos y metas. La historia a la que aludo en este momento no es la historia del pasado sino la que nos sitúa en un punto de partida a partir del cual se abre para el hombre un horizonte que debe ser realista y no de sueño, es decir no podemos dar lo que no tenemos ni llegar a cualquier meta aunque no lo propongamos. La realidad que vivimos es el punto a partir de cual se abre una serie de posibilidades para nosotros, sin caer en la gran tentación del voluntarismo en los proyectos humanos. En este caso, el MED se ha planteado lograr algo y darlo por conseguido sin tener en cuenta los requisitos, las posibilidades reales para obtenerlo.

Las personas y los pueblos están en nivel determinado para alcanzar determinadas metas, de acuerdo a su caminar histórico. No se les puede pedir otras metas que supongan haber transitado por otros caminos que nos son los suyos, no se les puede pedir metas ni los logros de otros pueblos. Si aplicamos este sentido profundo de la historia al problema que examinamos, nos damos cuenta que pedir, de la noche a la mañana, la meta inalcanzable de la nota 14 para un grupo de jóvenes cuya cultura no incluye ese nivel de realización y de conocimiento, es ignorar una de las dimensiones esenciales del ser humano, es decir, la dimensión histórica.

INTERVENCIÓN DE LUIS MIGUEL SARAVIA

Consultor Proyecto PROEDUCA - GTZ

IMPACTO DEL NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN A LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS Y LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LLEVADOS A CABO.

1.- Un escenario complicado y contradictorio

Deseo empezar esta intervención reflexionando sobre la poca práctica de auto crítica que tenemos quienes hemos estado vinculados en proyectos de fortalecimiento de los institutos superiores pedagógicos y formación docente, que genera sentimientos de frustración. Enumero rápidamente aquellas que considero han ocasionado desconcierto y sentimientos encontrados:

- Las medidas de enero y su impacto en el proceso de admisión y estrategia de los institutos superiores pedagógicos de cara al año 2007.
- Colisión de la normatividad jurídica y toma de decisiones de coyuntura.
- Cuestionamiento a los docentes debido a los rendimientos del aprendizaje de los niños y niñas. Se cuestionó al docente su poca formación, nunca a la institución formadora: ¿por qué?

Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿qué se ha hecho desde los institutos superiores pedagógicos (ISP) para prevenir la anunciada arremetida contra las instituciones formadoras de docentes? ¿Simples espectadores o protagonistas? ¿Es la sobreoferta docente la que monitoreó las decisiones a contracorriente del discurso de la calidad? ¿Es el modelo económico aplicado a una realidad social como si se tratase a la educación como una mercancía y a los actores sociales como simples consumidores sin derechos?

Convendría hacer una revisión de la actuación de los actores frente a una situación de crisis latente y prevista desde hace años. La dependencia a la normatividad en un contexto de modelo económico que privilegia el mercado y un modelo educativo dependiente no hizo posible analizar las medidas que se han venido dando con la claridad que ellas demandaban. Un análisis exhaustivo de la reacción frente a las medidas no dice bien de algunas actitudes que se han dado.

2. Reducción del problema a lo económico y la incapacidad de realizar autocríticas porque ellas dan argumentos al enemigo: la cultura de la mediocridad.

- La primera reacción ante la ley fue de desconcierto. Las consultas a las autoridades fueron muchas. Sin embargo, los medios de comunicación eran los que tenían las



primicias y a partir de ellas las autoridades debían diseñar medidas. Era decisión política. ¿De qué política?

- Una segunda fue estudiar la posibilidad de articular un movimiento regional, nacional, para oponerse. ¿Puede alguien andar si no aprendió a pararse? ¿puede caminar quien no ejerció las piernas? Desde hace tiempo se les recomendó a los directores de ISP a organizarse para analizar las propuestas, para planificar mejor la aplicación de la normatividad y directivas que sobre formación docente se venían dando. Inclusive existe esa previsión en la normatividad, pero fueron pocos los que al límite de la situación fueron organizándose. Pero no supieron organizarse. Faltó liderazgo y deponer ciertas presunciones.
- Se evidenció la falta de articulación entre la institución formadora y las instituciones de la sociedad, de la comunidad. ¿Fue el trabajo promovido desde el currículo, inoperante? El impacto que tiene en el interior del país una institución como el ISP es grande, pero hay que saber cultivar las relaciones y no confundir los espacios. Es necesario construir identidad institucional, desarrollar relaciones y saber hacer alianzas para conseguir objetivos mayores.
- Un movimiento por la educación superior no universitaria estuvo ausente. Cuando se necesitó ser protagonistas, no hubo nada que articulase iniciativas. Esta es otra de las falencias y también interrogantes ¿cómo podemos hablar de formación democrática, participativa si no se tienen los mecanismos en donde practicarla más allá de lo institucional? Ciudadanía, democracia y participación se construyen en cada instancia. El movimiento estudiantil en lo que va del siglo pasado y lo del presente siempre ha planteado de manera cuestionadora reformas, planteamientos para conseguir objetivos superiores. ¿Tenemos experiencia en nuestras instituciones de algo parecido? Los Consejos Educativos Institucionales -CONEI no sólo deben servir para buscar una mejora en la calidad de la formación, sino también para plantearse problemas de fondo en el campo de la ciudadanía, de las organizaciones. Incipientes reacciones indican que los principales actores a quienes se les aplicarán las medidas están ausentes del debate.
- Hubo intentos reconocidos, pero desarticulados, aislados, que no tenían el objetivo claro. Reaccionaron cuando se sintieron aludidos, tocados en sus intereses. Es una verdad aunque nos duela. Quien no siembra no puede cosechar. ¿Se acuerdan del verso atribuido a Bertolt Brecht: “Cuando los nazis vinieron por los comunistas / me quedé callado; / yo no era comunista. / Cuando encerraron a los socialdemócratas / permanecí en silencio; / yo no era socialdemócrata. / Cuando llegaron por los sindicalistas / no dije nada; / yo no era sindicalista. / Cuando vinieron por los judíos / No pronuncié palabra; / yo no era judío. / Cuando vinieron por mí / no quedaba nadie para decir algo”? Algo parecido ha ocurrido.
- Reducir el problema o refugiarse en el tema económico, si bien fue importante, no agotaba el problema y menos sensibilizaba. Existen otros problemas de mayor trascendencia como esforzarse por conseguir la calidad de la educación superior no universitaria, consolidar instituciones de formación de calidad. Antes se hablaba y respetaba a la Normal de Chupaca, la Normal de Huariaca, el Instituto Pedagógico Nacional de Varones, luego Normal Central de Varones, el Instituto Pedagógico Nacional San Pedro, la Escuela de Pedagogía en Lima (Hnos. La Salle), la Escuela

Normal Rural de Cajamarca, Escuela Normal de Urubamba, entre otras; y cada una fue orgullo regional por la calidad de la formación de los docentes que egresaban. Como instituciones fueron muy respetadas. Hoy, si evaluásemos el impacto institucional en la región ¿cuáles serían los resultados?

- El momento exige una autocrítica tanto política como profesional. El Estado tiene la responsabilidad de velar por la formación docente, por lo tanto debe contar con una política de formación que trascienda los gobiernos. No puede depender de las iniciativas centralistas, sino generar su propia sinergia institucional. Las medidas que se diseñen deben ser concordadas con los actores principales y debe llegarse a un consenso. No se puede pretender que cada gobierno cambie la política de formación sin tener en cuenta a la generación de estudiantes que empezó a formarse con ellas. Tampoco las instituciones puede aceptar que se hagan ajustes en los planes de estudio o en los exámenes de admisión sin el tiempo prudencial que ello implica. Ha faltado comunicación, diálogo y sentido de oportunidad. Los resultados no se tendrán pronto, sino a futuro.
- El DS 023, que fue un testimonio de elaboración con participación, hoy está siendo utilizado con enmiendas para darle sentido a medidas de coyuntura. Consideramos que se abusa de la corrección. Todo por no contar con una ley marco sobre formación docente. Es el momento de empezar a trabajar seriamente con sentido de política de Estado la formación docente y no al “tún tún” como dice el dicho popular. El DS 023 no ha sido plenamente puesto en ejecución y prueba de ello es que se toma como referencia para hacer enmiendas y adecuarlo a las medidas de política de gobierno y coyuntura.
- Reducir el problema a lo económico, a la adecuación o pérdida de plazas y otros menesteres, es dejar que el problema tenga otro cariz y no querer asumir la dimensión de la exigencia de la política de formación docente que no existe. Una medida de esta naturaleza debe convocar a todas las instituciones comprometidas con la formación docente y con la política de educación superior no universitaria, para de una vez empezar la construcción del espacio que deben tener en la perspectiva de la dación de la Ley de Educación Superior. El factor económico no puede ser el detonante para que se reaccione sin una propuesta técnico-pedagógica y económica ante medidas inconsultas. Si bien es importante lo económico, es más que ello el tipo de formación que debemos proporcionar, el perfil del profesional de la educación que se quiere formar. Sin duda falta madurar en esta perspectiva.

3.- Algunas pistas para diseñar estrategias

No es fácil diseñar estrategias en esta coyuntura si no se cuenta con todo el marco referencial. Sin embargo, debemos valorar lo que se viene trabajando para darle consistencia en la gestión de la institucionalidad.

- Las medidas expuestas están dirigidas a tener otro enfoque de lo que significa la gestión en una institución dedicada a la formación docente. Desde el año 2004 se viene trabajando y la experiencia y resultados indican que es el camino. Aunque a



muchos no les agrada. Esto no justifica las medidas que se han dado. Las medidas han ido a contrapelo de lo que los profesionales del Ministerio de Educación vienen trabajando profesionalmente. Estas contradicciones deben ubicarse en la carencia de un marco legal mayor que es una política de Estado construida y consensuada, dirigida a alcanzar una formación docente de calidad. Con medidas “correctivas” no se puede mejorar situaciones que desarrollan procesos. ¿Por qué no se apostó por una evaluación? ¿Por qué no se consultó a quienes día a día tratan estos temas? Preguntas que recibirán la misma respuesta de líneas anteriores: “Es una decisión política”. ¿Política de qué? Si así se tratan los temas de educación desde el Estado, ya podemos imaginar por qué estamos tan devaluados educacionalmente.

- Las medidas expuestas están dirigidas a tener otro enfoque de lo que significa la gestión en una institución dedicada a la formación docente. En el plano del enfoque de la formación docente, es urgente que desde el Estado y desde las instituciones formadoras de docentes se empiece a replantear la oferta de formación en sus diversas manifestaciones: formación inicial, formación en servicio, actualización, especialización o postgrado.
- Es necesaria la ruptura con lo sabido, con lo obvio en educación y en política educativa que tradicionalmente se viene utilizando y “funcionar” en los intersticios, mezclándonos con los protagonistas de la tarea docente y operando en el proceso, leyendo el acontecer de la actividad ordinaria y regular. Si no se parte del análisis de la realidad, del contexto, lo que se elabore como política de formación no tendrá el valor suficiente para poder ser asumida. Cambiar estilo, cambiar contenidos, cambiar mensajes, códigos exige hoy el desarrollo de nuevas propuestas e ideas, que se nutran de la filosofía de la educación, del estudio de las tendencias hoy en debate.
- Este cambio de foco no es sólo una “moda pedagógica”, que intenta romper con la pedagogía tradicional. Incluso es posible transitarlo sin desterrar prácticas y dispositivos puestos en el banquillo por las corrientes “modernizantes”, como podría ser la “clase magistral”.
- Lo que está en juego, no es sólo un cambio “metodológico”, sino un cambio de lógica; pasar de lo que Gilles Férry llama una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el proceso (de auto-formación) y en el análisis (de lo imprevisible y no dominable) enfocado en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad.
- Si tenemos en cuenta que *“la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica”* (Férry: 1987; p.49)², se comprenderá que la opción por uno u otro modelo tiene repercusiones que van mucho más allá de lo técnico-pedagógico.

² Férry, G.: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: UNAM-Paidós, 1987.

- Por esta razón no podemos aceptar que nos sigan dando programas de “capacitación compulsiva”, ofrecidos o impuestos a partir de los proyectos de “profesionalización docente” impulsados y financiados por los organismos internacionales de crédito, todos ellos basados en el modelo centrado en las adquisiciones.

En “El trayecto de la formación” Férry (1987) focaliza bien el núcleo de la confrontación, que hoy se juega en el debate político-pedagógico en torno a la Formación Docente:

“Desde siempre, bajo formas diversas, el debate pedagógico se encuentra entre el instrumentalismo y el dramatismo. Por un lado, la precaución de que funcionen los dispositivos, de calibrar sus avances, de perfeccionar los métodos y las técnicas, de controlar los resultados, en fin, de racionalizar el acto educativo, especialmente el acto de enseñar con vistas a una eficiencia mayor; por el otro, la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo”(p.40).

Esto no debe llevar a sustentar la tesis -absurda- de que los docentes no deben adquirir conocimientos disciplinares y técnico-pedagógicos. Pero sí demanda entender que no se juega sólo allí la “calidad” de la formación. Y ello, por varias razones, algunas de ellas nutren el discurso oral de algunas autoridades, pero a la hora de las decisiones, se olvidan. Estas razones son:

- La rapidez con la que se renueva el conocimiento, que no podemos centrar la educación en la adquisición de conocimientos. Proceder así es condenarla al fracaso. Como expresa M. Moreno: *“Los únicos conocimientos que con certeza van a serle útiles son aquellos que no pueden ser enseñados. Pero esto no quiere decir que no puedan ser aprendidos. Aprender (que no tiene casi nada que ver con recibir enseñanzas) supone desarrollar capacidades intelectuales nuevas que hacen posible la comprensión y la creación; y esa capacidad, que se puede aprender pero no enseñar, se logra mediante un ejercicio intelectual organizado”. (p.23³).*
- La revolución tecnológica cuestiona el rol tradicional docente como “proveedor” de conocimientos. Como dice M.I. da Cunha (2001), mantener ese paradigma implica decretar la extinción de la profesión sustituida con ventajas por las TIC; pero: *“Existe, entretanto, una función que la máquina no realiza, pues sólo la sensibilidad humana puede intervenir interpretativa e interactivamente en el conocimiento”. (Da Cunha: p.87⁴).*

Finalmente, más allá de los discursos que se refieren a la creatividad e innovación tan recomendados y utilizados a medias hoy en día, existe una concepción aún dominante de la relación teoría-práctica, que prioriza la aplicación a la “transferencia” y la “regulación” (Férry: 1987). Por esta vía se pone en entredicho el carácter creativo del acto de enseñar,

³Moreno, M.: “Piaget entre el pasado y el futuro”. En: Cuadernos de Educación (98) Caracas: Laboratorio Educativo, 1982.

⁴Da Cunha, M.I. et al.: Professor do Ensino Superior. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.



con lo cual, “la experiencia se empobrece y arriesga caer en la usura de la rutina y del gesto burocrático.” (Viñar: 2003; p.17)⁵.

Sin embargo, sería bueno preguntarnos ¿qué factores o condiciones se han venido dando en nuestras instituciones de formación para impedir que la formación docente se quite los modos y rutinas heredadas de concepciones pedagógicas medidas, monitoreadas. Hagamos el ensayo de visualizarlas:

- La relación existente históricamente entre los institutos de formación y la escuela en donde ejercerán su profesión los futuros docentes. Allí empiezan a reproducirse –académica y administrativamente– formas de trabajo en compartimentos y jerarquías, muy influidas por el paradigma positivista. Esto obstaculiza la apertura a nuevas culturas profesionales.
- La imposibilidad que se consolide una pedagogía de adultos de nivel universitario, que incorpore y articule las tres funciones básicas de un instituto de formación: investigación, docencia y extensión. ¿Por qué negarse a la innovación?
- Las fricciones entre las que se han llegado a denominar “roscas académicas” por el dominio del campo laboral, que bloquea la cooperación entre estado, institutos superiores y universidad.
- La falsa oposición que se nos ha hecho creer que se da entre “formación inicial” y “formación en la práctica”, que no es ajena a esta discusión y que impide recoger las experiencias exitosas realizadas en los distintos niveles, a partir de programas destinados a atender necesidades de formación diferentes, con fortalezas y debilidades y que deberían ser analizados críticamente. ¿Por qué no se ingresa al debate? ¿Qué propuestas nacidas de la experiencia se tienen? ¿Cuántas de ellas han sido asimiladas?
- Los institutos de formación de docentes han sido colocados en un nivel medio en la educación superior denominada no universitaria, preocupados por no identificarse con lo universitario, pues ello aleja del proceso educativo. ¿Por qué? ¿El futuro docente no demanda una formación de nivel universitario?

¿Cómo superar estos obstáculos y abrirse a un nuevo enfoque de la formación docente? En primer lugar rescatando o parodiando la afirmación freiriana, que “nadie forma a nadie”, y completándola, pero tampoco “nadie se forma solo”. El proceso de formación implica un trabajo sobre sí mismo que dura toda la vida, pero que no es continuo; la “formación continua” es un mito, o es una moda de los tiempos. Antes se hablaba de educación permanente. El docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión sobre la práctica, que le permiten, a través de múltiples mediaciones, aprender a tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto (Sanjurjo: 2004; p.124)⁶. Esto supone y demanda al futuro docente desarrollar la capacidad de análisis, que es mucho más que una operación de conocimiento: es una producción de sentido, una apertura para actuar (Férry: 1987).

⁵Viñar, M.: “Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario”. Prólogo. En: Gatti, E.-Kachinovsky, A.: *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros-Waslala, 2005.

⁶Sanjurjo, L.: “La construcción del conocimiento profesional docente”. En: *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: UNL (p.121-9), 2004.

Esta es una sugerencia a seguir desarrollando en medio de un escenario complicado y contradictorio; en medio de la construcción desde los que están comprometidos en el quehacer de la formación docente. Pero no debe olvidarse que todo esto se debe a que la educación entró, pues, en el mercado. O el mercado entró en la educación (no debemos olvidar el famoso DS 882 que permite el ingreso de capitales al proceso). La fiebre privatizadora, que en la década del noventa enajenó nuestra riqueza material, comprometió también nuestro patrimonio humano frente a un Estado inerte que cedió atribuciones constitucionales, hizo abandono de la educación pública y posibilitó la existencia de escuelas para ricos y escuelas para pobres. Aunque no lo asimilemos aún.

Este debió haber sido uno de los grandes temas del debate, sobre todo en nuestro país, donde la ley parece identificarse con la anomia y donde las infracciones cubren espacios privativos de los poderes públicos, a sabiendas que quedarán impunes.

No digamos que desconocemos esta realidad y que la ley de educación aprobada no sigue permitiendo licencias que compiten con la educación pública. Perniciosamente se ha ido devaluando el protagonismo de los docentes y su formación. No olvidemos que en la década pasada, y en lo que va de la presente, desfilaron en el debate desde el nivel inicial hasta la formación docente, desde la incorporación de la enseñanza técnica hasta la ley de financiamiento educativo, desde la calidad de la enseñanza hasta la incidencia de la pobreza y los límites que impone a la igualdad de oportunidades.

Queda una agenda pendiente que debe ser concordada con lo que el Proyecto Educativo Nacional considera en el Objetivo Estratégico 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia; que señala los siguientes resultados:

- 1. Sistema Integral de Formación Docente, que implica:** mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación; que a su vez busca generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente; y reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada con la formación docente inicial.
- 2. Carrera Pública Magisterial renovada, que implica:** implementar una nueva Carrera Pública Magisterial, que está dirigida a evaluar a los docentes para su ingreso permanencia y su asignación laboral; vincular los ascensos y remuneraciones al desempeño profesional y a las condiciones de trabajo; promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas.

Las Instituciones de formación docente deben asumir esta responsabilidad de promover las mesas de trabajo, de diálogo, de concertación y de difusión del nuevo enfoque que se da a la formación de los docentes. No hacerlo sería dejar el campo para que otros ajenos a la profesión docente tomen la iniciativa.

CONCLUSIONES DE LA REFLEXIÓN EN GRUPOS

Aspectos positivos y negativos sobre el impacto del nuevo sistema de admisión a los institutos superiores pedagógicos (ISP) y evaluación de los procesos llevados a cabo por el Ministerio de Educación (MED).

Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas.

Las instituciones de formación docente deben asumir esta responsabilidad de promover las mesas de trabajo, de diálogo, de concertación y de difusión del nuevo enfoque que se da a la formación de los docentes. No hacerlo sería dejar el campo para que otros ajenos a la profesión docente tomen la iniciativa.

Aspectos positivos de las medidas adoptadas

1. Las medidas han significado una remecida para los docentes y las instituciones formadoras y están generando el reconocimiento de la necesidad de mejorar la calidad de la formación. Eso contribuye a generar todo un nuevo movimiento para el desarrollo de nuevas propuestas.
2. El tema docente se ha ubicado en la agenda nacional, hay preocupación o deseo de mejorar la formación.
3. Existe una capacidad de reacción desde las regiones, desde los ISP, una capacidad de movilización desde los formadores para responder a estas medidas.

Aspectos negativos

1. La improvisación de las políticas se hace evidente, lo que contribuyen a generar mayor inestabilidad.
2. Esta improvisación denota una sumisión de la legalidad a los dictados de decisiones con componente político. Por ello es que se dan las constantes modificaciones de las normas.
3. Las medidas no corresponden a decisiones técnicas o estratégicas. No hay una visión global de la problemática. El corte radical de aquello que se venía aplicando, aunque puede apuntar a eliminar aspectos deficitarios, está eliminando a su vez muchos elementos valiosos y exitosos que dejarán de tener continuidad en el tiempo. No hay mirada al horizonte, sólo se está mirando el corto plazo.
4. Las medidas no recogen lo que se había estado avanzado en diferentes áreas en el propio Ministerio, por ejemplo todo el tema de la acreditación que se ha venido desarrollando incluso por un piloto anterior, que estaba basado en la propia actuación y propio protagonismo de la comunidad de formadores. No hay coherencia con el discurso dentro del mismo Ministerio. Existen niveles de "micro políticas", con una gran desarticulación y una gran incoherencia.
5. El enfoque de calidad que se asume en estas normas está relacionada más a lo que es medición del conocimiento, pero no puede medir la calidad profesional de los docentes que ingresan a la formación inicial.

6. La nota 14 no ha tenido mayor impacto en la mejora de la calidad, ni en el control de sobre oferta, puesto que no se ha aplicado a las universidades, que siguen en un incremento acelerado. Se sabe que los maestros de los pedagógicos son un mercado para las universidades, y ahora en mayor grado con la proliferación de las filiales.
7. El impacto negativo también se manifiesta en los estudiantes, que en muchas zonas del país ponen sus esperanzas en un desarrollo educativo en las instituciones de formación docente. Esta situación, de por sí inequitativa, no valora el esfuerzo que han puesto, sabiendo que sus condiciones para empezar en esta carrera eran negativas. El efecto desmoralizador es muy grande, para jóvenes que no ingresan a la única institución en la que podrían seguir una carrera. Es como decirle “si no has alcanzado un 14 entonces no estás bueno para nada”, pues ya no tienes ninguna otra opción.
8. En la forma y en la modalidad en que se ha establecido este proceso de admisión, se han dado prioridad a las habilidades cognitivas por encima de las habilidades vocacionales, es decir estamos aceptando cuánto tiene o cuánto conoce para definir si puede o no ser maestro.
9. El proceso de admisión no toma en cuenta el antecedente negativo de la realidad de la educación secundaria deficitaria. Pedir nota 14 en esas condiciones es irreal y ha generado mucho desánimo en todas las comunidades docentes.
10. No se ha tomado en cuenta y valorado el trabajo de los ISP como elemento importante para superar los problemas de la educación básica regular. Mediante los cursos de nivelación se corrigen estas enormes deficiencias.
11. Se han desconocido las diversidades regionales, locales e institucionales. No se reconoce la existencia un proceso de interculturalidad, que si bien está en el discurso no se aplica en la práctica.
12. Las medidas no han tomado en cuenta el protagonismo de los ISP ni de las comunidades de formadores. Se ha frenado un proceso de auto mejoramiento que estaba en marcha.
13. La propuesta de reconversión de los ISP a la que se ha hecho referencia, aparece como una salida improvisada.
14. Se ha hecho perder liderazgo y autonomía institucional a las IFD, dado que se han centralizado procesos y se ha evitado participación propia de las instituciones.

Alternativas sugeridas al nuevo sistema de admisión a los ISP y evaluación de los procesos llevados a cabo por el MED

1. Es de primera necesidad poner en marcha el sistema de acreditación, orientado a todos los centros de formación docente, sean institutos o universidades. Se señaló que las consecuencias de mantener esta política podría ser que los institutos pedagógicos se conviertan en universidades, si es que éstas no tienen procesos de certificación.
2. Que se establezca un sistema de equivalencia entre los títulos y grados que otorgan



institutos superiores pedagógicos y universidades, pues lo que se vive actualmente es que en los institutos, después de 5 años no se obtiene ni siquiera el bachillerato. Hay necesidad de que se definan ciertos criterios para la acreditación y equivalencia en títulos y grados. Esto supone la dación de una Ley de Educación Superior única, que considere tanto a las universidades como a los institutos.

3. Necesidad de implementar el sistema de formación continua en el marco del Proyecto Educativo Nacional, para lo cual se requiere que se establezcan los marcos y los criterios o estándares mínimos del desempeño docente. En otros países, como el caso chileno, el marco de la buena enseñanza establece con claridad las dimensiones y los criterios de evaluación.
4. Retomar el concepto de formación continua que involucra la formación inicial y la formación en servicio, y no como se está enfocando en muchos casos como los estudios post formación inicial.
5. El sistema de formación continua que se debe implementar a nivel nacional debe reconocer la diversidad de cada región y estar de acuerdo con cada Proyecto Educativo Regional.
6. Es urgente introducir cambios en las formas y los contenidos de la evaluación de los ISP por parte del MED, sin relacionar este proceso con las metas de ingresantes, pues eso genera distorsión de los resultados. Se trata de recuperar la evaluación como un sistema de auto evaluación participativa y formativa.
7. El necesario control de la oferta de formación docente debe formularse con medidas diferenciadas de acuerdo a cada región, pues las realidades son distintas en cuanto a número y especialidad. En este aspecto también debe haber un respeto a la diversidad.
8. La salida de convertir a los institutos pedagógicos en tecnológicos se ve como inoportuna e impertinente.
9. Hay necesidad de exigir al MED que rinda cuentas de su evaluación del proceso de ingreso, para corroborar que las medidas obedecen realmente a planes y no a decisiones o impulsos de última hora.
10. El proceso de evaluación de estas medidas debe incluir la revisión no sólo de las últimas normas sobre ingreso a los ISP, sino también analizar otras normas, como el D.L. 882; pues tiene una implicancia fundamental en el tema de la sobreoferta docente.
11. Estudiar la necesidad de que los próximos procesos de admisión contemplen pruebas regionales, realizadas por reconocidos profesionales. Una versión intermedia entre esta prueba centralizada y las anteriores pruebas por cada ISP. En todo caso, aún cuando no hay consenso en si estas decisiones más bien debilitan la autonomía a la institución de formación docente, lo que debe quedar claro es que las pruebas deben incluir la diversidad lingüística y cultural, y deben considerarse medidas puntuales para determinar con objetividad y estrategia como seleccionar a estos estudiantes, además de la definición de quién debería tener esa capacidad para organizar el proceso.

12. Recuperar el protagonismo de la comunidad de formadores de docentes o el modelo de juntas de directores de ISP, como base para los modelos de acreditación. Se debe evitar los proyectos que nacen en el escritorio, pues normalmente estos no tienen trascendencia en las instituciones. Se deben retomar estos espacios de diálogo para toda decisión que se tome.
13. Se ha planteado un conjunto de demandas para los institutos pedagógicos sobre su relación frente a la educación de las regiones, a su pertinencia frente al proceso productivo, frente al desarrollo, etc. Esta exigencia es para toda la propuesta educativa de cada región, por lo que se hace necesario impulsar un diagnóstico profundo de las necesidades regionales de formación profesional.
14. Necesidad de fortalecer el rol del Colegio de Profesores de Perú, ya que se requiere su presencia en un tiempo de replanteamiento de la profesión. En momentos en que se empieza a cuestionar la profesionalización de los docentes, la colegiatura debe asumir un papel muy importante para hacer notar este nuevo estatus de la profesión en todos los niveles.
15. Se necesita articular los esfuerzos y propuestas que se han desarrollado desde las diversas instituciones. Hay experiencias valiosas de institutos que han contado con procesos de desarrollo y mejoramiento que pueden ser socializadas. Se debe difundir estos resultados de innovaciones de estas instituciones para revalorar la tarea que asumen las instituciones de formación docente, y los aportes a procesos de formación en servicio, que también es un objetivo de los institutos.
16. La estrategia de reconversión que pueda plantearse debe apuntar a consolidar los avances y aportes al sistema de formación continua, para garantizar al docente en servicio opciones para capacitarse en cualquier momento y garantizar a aquellos profesores que deseen capacitarse en temas que les competen individualmente o para mejorar sus desempeños profesionales y no esperar decisiones del gobierno que puedan decirle en qué momento y en qué tema tiene que capacitarse.
17. Asimismo, es importante, tomando esta experiencia, que los pedagógicos también podrían estar insertos en especializar a docentes en carreras de educación inicial de 0 a 3 años, teniendo en cuenta el déficit de atención a la primera infancia y la política del Estado que está priorizando este aspecto. Muy pocos pedagógicos han ofrecido esta especialidad o no han tenido postulantes para esa carrera, porque todavía falta que la población tome conciencia sobre la urgencia y la necesidad que hay en este campo. Recordemos que los wawa wasi y todos los programas no escolarizados son atendidos por personal que no está capacitado para esta atención.
18. Definir los indicadores claros de demanda docente, considerando el crecimiento vegetativo considerando las licencias, hay un campo para generar otras actividades no formales.



III- POLÍTICA DE FORMACIÓN EN SERVICIO Y EL “PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE 2007” DEL MED

EXPOSICIÓN DE GUILLERMO MOLINARI

Director de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación.

Objetivo del programa

Normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica Regular, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de :

- Capacidades comunicativas,
- Capacidades lógico matemáticas y
- Dominio del currículo y especialidad académica según nivel.

Modelo de la capacitación (componentes y duración)

Se desarrollará en los componentes siguientes en los que, de manera transversal, se desarrollará la comprensión lectora, la formación ética y valores, y la educación inclusiva.

Nivel Inicial y Primaria

CURSOS / ACTIVIDADES	Grupo B (0-1)		Grupo A (2-3)	
	Horas	%	Horas	%
Comunicación	50 horas	70 %	36 horas	60 %
Lógico matemática	76 horas		72 horas	
Especialidad y currículo	44 horas presenciales 10 a distancia	30 %	58 horas presenciales 14 a distancia	40%
TOTAL	180 horas	100 %	180 horas	100 %
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de I a IIEE)			

Nivel Secundaria

CURSOS / ACTIVIDADES	Grupo B (0-1)		Grupo A (2-3)	
	Comunicación.	50 horas	70 %	36 horas
Lógico matemática	76 horas	72 horas		
Especialidad académica	36 horas	20 %	44 horas presenciales y 10 a distancia	30%
Currículo	18 horas	10 %	18 horas	10 %
TOTAL	180 horas	100 %	180 horas	100 %
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con la relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la IIEE)			

La duración prevista para la realización de las 220 horas en las que se ha establecido el programa, es de cinco meses, divididos de acuerdo al cuadro siguiente:

Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
35 horas Inauguración Abril.	40 horas	25 horas	90 horas	30 horas
(25 horas de cursos y 10 horas de monitoreo)	(30 horas de cursos y 10 horas de monitoreo)	(15 horas de cursos y 10 horas de monitoreo,)	(80 horas de cursos en 10 días continuos y 10 horas un fin de semana)	(20 horas de cursos, 10 horas de monitoreo)
TOTAL DE HORAS: 220				



Presupuesto del programa

MODALIDAD	META	APOYO ECONÓMICO	PRESUPUESTO
EBR - EIB Habla castellana y bilingüe	43.387	Apoyo económico de S/ 50 X 5 meses= S/ 250 S/ 100 o S/ 150 nuevos soles por aprobar el proceso de capacitación en los niveles: Grupo B intermedio y Grupo A suficiente y destacado.	10 '846.750 6 '508.050
TOTAL	43.387		17 '355.800

Metas de Atención

El primer grupo de maestros a ser capacitados debe llegar a los 43.387, de los cuales 37.685 serán de Educación básica regular y los 5.702 restantes de EBR en educación intercultural bilingüe, con el detalle que se presenta en el siguiente cuadro.

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)

ÁMBITO DE ATENCIÓN	
REGIONES	26
UGEL	43
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	30

METAS DE ATENCIÓN	
Educación Inicial	3.620
Educación Primaria	15.493
Educación Secundaria	18. 572
TOTAL EBR	37. 685

EBR - Escuelas EIB

ÁMBITO DE ATENCIÓN	
REGIONES	14
UGEL	50
ISP PÚBLICOS	11
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	4

METAS DE ATENCIÓN	
Educación Inicial	821
Educación Primaria	4.881
TOTAL EBR - EIB	5.702

A nivel de cada región, las metas planteadas son las que se presentan en el siguiente cuadro:

**PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE
METAS DE ATENCIÓN EBR POR CONVENIO SEGÚN UGEL**

REGION	UGEL	DISTRITO	I. P.	Educ. Inicial		Ed. Primaria		Juntos		Total Primaria		Educ. Secund.		Total UGEL		Total Región	
				II EE	Docen.	II EE	Docen.	II EE	Docen.	II EE	Docen.	II EE	Docen.	II EE	Docen.	II EE	Docen.
AMAZONAS	CHACHAPOYAS LUYA	Todos	2	26	46	67	144	0	0	67	144	21	181	114	371	299	796
		Todos	2	41	60	119	220	0	0	119	220	25	145	185	425		
ANCASH	HUARAZ SANTA	Todos	3	31	72	96	234	0	0	96	234	35	312	162	618	496	2086
		Todos	4	100	186	153	492	0	0	153	492	81	790	334	1468		
APURIMAC	ABANCAY ANDAHUAYLAS	Todos	2	35	69	34	147	17	48	51	195	37	277	123	541	352	1881
		Todos	2	48	139	61	316	58	251	119	567	62	634	229	1340		
AREQUIPA	AREQUIPA SUR LA JOYA	Todos	4	71	149	70	631	0	0	70	631	0	0	141	780	249	1298
		Todos	1	29	44	58	251	0	0	58	251	21	223	108	518		
AYACUCHO	HUAMANGA HUANTA	Todos	1	15	22	39	72	99	331	138	403	46	93	199	518	330	1066
		Todos	1	5	6	6	6	102	468	108	474	18	68	131	548		
CAJAMARCA	CAJAMARCA	Todos	2	0	0	268	680	16	42	284	722	0	0	284	722	284	722
CALLAO	DRE CALLAO VENTANILLA	Todos	3	55	361	54	906	0	0	54	906	35	1.286	144	2553	171	3304
		Ventanilla	3	0	0	0	0	0	0	0	0	27	751	27	751		
CUSCO	CUSCO	Cusco y Santiago	3	39	97	51	516	0	0	51	516	16	470	106	1083	106	1083
HUANCAVELICA	ACOBAMBA HUANCAVELICA	Todos	1	0	0	76	145	0	0	76	145	28	150	104	295	335	1042
		Todos	1	50	63	41	89	68	210	109	299	72	385	231	747		
HUANUCO	HUANUCO LEONCIO PRADO	Todos	2	54	69	67	228	211	616	278	844	56	537	388	1450	428	1782
		Todos	2	0	0	0	0	0	0	0	0	40	332	40	332		
ICA	CHINCHA	Todos	3	75	175	101	355	0	0	101	355	30	492	206	1022	206	1022
JUNIN	CHANCHAMAYO TARMA	Todos	2	29	48	61	123	0	0	61	123	54	347	144	518	321	1235
		Todos	2	27	46	121	415	0	0	121	415	29	256	177	717		
LA LIBERTAD	ASCOPE PACASMAYO	Todos	3	41	100	68	371	9	22	77	393	28	329	146	822	250	1393
		Todos	3	35	70	48	214	0	0	48	214	21	287	104	571		
LAMBAYEQUE	LAMBAYEQUE	Todos	2	51	110	220	559	0	0	220	559	70	547	341	1216	341	1216
LIMA METROPOLITANA	02 RIMAC 03 BREÑA 04 COMAS 07 SAN BORJA	Independencia	5	14	112	23	486	0	0	23	486	16	418	53	1016	96	1986
		Rímac	5	9	85	22	410	0	0	22	410	12	475	43	970		
		Breña	5	4	50	10	157	0	0	10	157	6	261	20	468		
		La Victoria	5	18	106	22	378	0	0	22	378	16	534	56	1018		
		Ancón, Carabaylo, Puente Piedra y Santa Rosa	3	0	0	0	0	0	0	0	0	47	958	47	958		
		Comas	5	0	0	0	0	0	0	0	0	36	1.090	36	1090		
LIMA PROVINCIAS	09 HUAURA	Cochamarca, Santa María, Sayán, Ihuari, Leoncio Prado y Paccho,	3	48	138	38	265	0	0	38	265	29	346	115	749	115	749
		San Juan Bautista (Inicial sólo iquitos)	2	31	190	46	393	0	0	46	393	24	367	101	950	101	950
LORETO	MAYNAS	Todos	3	38	95	100	383	0	0	100	383	27	359	165	837	256	1127
		Todos	1	13	20	32	84	0	0	32	84	9	59	54	163		
		Todos	2	8	12	21	59	0	0	21	59	8	56	37	127		
MADRE DE DIOS	GENERAL SANCHEZ CERRO ILO	Todos	3	26	46	61	166	0	0	61	166	21	139	108	351	144	706
		Todos	5	13	33	15	120	0	0	15	120	8	202	36	355		
PASCO	OXAPAMPA	Todos	1	32	53	85	196	0	0	85	196	45	375	162	624	162	624
PIURA	MORROPON	Todos	2	60	91	249	514	0	0	249	514	61	338	370	943	370	943
PUNO	PUNO	Puno	3	37	125	41	444	0	0	41	444	18	520	96	1089	96	1089
SAN MARTIN	MARISCAL CACERES TOCACHE	Todos	2	37	60	71	214	0	0	71	214	23	202	131	476	315	1127
		Todos	2	29	48	128	322	0	0	128	322	27	281	184	651		
TACNA	TACNA	Todos	4	46	106	73	283	0	0	73	283	48	686	167	1075	167	1075
TUMBES	TUMBES	Todos	3	48	146	70	395	0	0	70	395	31	338	149	879	149	879
UCAYALI	CORONEL PORTILLO	Calleria	2	46	172	126	1122	0	0	126	1122	0	0	172	1294	172	1294
26	43	Total general		1414	3620	3112	13505	580	1988	3692	15493	1409	18572	6515	37685	6515	37685

PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS OPERADORES DEL PROGRAMA

Eta de Convocatoria

- Se convocó a 31 universidades públicas mediante oficio entregado físicamente y vía courier, además de mensajes reiterativos a través de correo electrónico y fax.
- Se realizó una charla informativa en el Museo de la Nación el 20 de marzo del presente año, en la que se hizo entrega del: Proyecto Educativo Nacional, del Diseño Curricular Nacional de EBR e información adicional sobre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.



Criterios de Evaluación

Se definieron seis criterios de evaluación, sobre los cuales el Comité de evolución definiría a los operadores del programa, señalándose los indicadores de cada criterio y los instrumentos de evaluación.

Los criterios fueron:

1. Cumplir con los requisitos previos establecidos para el programa

- 1.1 Universidad pública o ISP cuya sede se encuentra preferentemente en el ámbito de atención.
- 1.2 Universidad pública con facultad de educación, facultades afines o escuelas de postgrado con mención en educación, educación intercultural bilingüe o instituto superior pedagógico público.
- 1.3 No tener impedimento para participar en el proceso de evaluación, ni para contratar con el Estado.
- 1.4 Acreditar experiencia en programas de capacitación docente o postgrado en educación.
- 1.5 Aceptar las condiciones y procedimientos del MED para la ejecución del PRONACAP.

2. Plan de Capacitación

- 2.1 Propuesta de capacitación en el marco del Plan Nacional de Formación y Capacitación Permanente: Objetivo, componentes, logros de aprendizajes, contenidos, estrategias de monitoreo y asesoría en el aula y a la institución educativa.
- 2.2 Cronograma de actividades.
- 2.3 Coherencia entre los resultados de la evaluación censal de los participantes con la matriz del Plan de Capacitación.
- 2.4 Propuesta económica.

3. Cumplimiento del perfil y requisitos de los catedráticos y/o capacitadores:

- 3.1 Formación profesional (mínimo título profesional).
- 3.2 Formación especializada en el curso.
- 3.3 Experiencia docente en universidades/ISP (mínimo 03 años o 05 años como capacitador de maestros).
- 3.4 Conocimiento y dominio del idioma correspondiente (hispano u originario).
- 3.5 Investigaciones o publicaciones.

4. Equipo Directivo y apoyo administrativo conformado por profesionales calificados:

- 4.1 Representante Legal (acreditado por la institución de formación).
- 4.2 Administrador de recursos económicos (administrador, contador ó economista).
- 4.3 Secretario (título profesional).
- 4.4 Coordinador (licenciado en educación).

5. Propuesta de materiales Educativos:

- 5.1 Bibliotecas especializadas.
- 5.2 Impresos actualizados por curso (textos, revistas académicas, fascículos).
- 5.3 Audiovisuales (proyector multimedia, retroproyectores, grabadores, DVD).
- 5.4 Manipulativos (microscopios, estereoscopios, algeplanos, códigos genéticos, calculadoras científicas y otros).

6. Infraestructura y Equipamiento

- 6.1 Aulas o ambientes y equipamiento adecuado para el desarrollo de los cursos.
- 6.2 Laboratorio debidamente equipado.
- 6.3 Laboratorio informático.

Criterios de Conformidad del servicio

Se han definido los siguientes criterios de supervisión y evaluación de la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente:

- 1. Plan de Capacitación.
- 2. Equipo de catedráticos o capacitados.
- 3. Syllabus de los cursos.
- 4. Metodología presencial y a distancia.
- 5. Calidad del monitoréo en el aula y la institución educativa.
- 6. Infraestructura y equipamiento.
- 7. Materiales educativos.



INTERVENCIÓN DE RICARDO CUENCA

Investigador IEP

Quisiera abordar el tema de la formación en servicio y del programa que el Ministerio de Educación nos ha presentado, reflexionando sobre el marco de los cambios y nuevas demandas del escenario educativo actual, desde dos perspectivas.

La primera es que en el país hemos empezado a consolidar la idea de que en la educación debemos hacer las cosas de una manera más consensuada, más participativa. Empezamos por el Pacto Social de Compromisos Recíprocos a nivel del Acuerdo Nacional y ahora el Proyecto Educativo Nacional, que lideró el Consejo Nacional de Educación. Quienes diseñan la política educativa deben tomar en cuenta este escenario especial, y ello debe reconfigurar, a su vez, la manera de abordar la política de formación en servicio.

La otra perspectiva del escenario educativo a la que me refiero es el de situarnos en el nuevo escenario, cuando vemos que la educación misma va cambiando con la crisis de la cultura letrada, la crisis de la certeza científica, y de todas estas angustias que nos trasladan las reflexiones sobre la posmodernidad nos deben poner en otra situación, más compleja. Yo recordaba el último estudio de OCDE sobre los niños del milenio, en la que se presentó una categoría llamada "Homo Zapiens" haciendo referencia a los niños con la cultura del "zapping", que desarrolla un argumento muy interesante respecto de la manera como ellos se relacionan con la información, que es multidimensional y no lineal, lo cual nos coloca en una situación compleja, pues ahora termina incorporándose mayor y mejor cantidad de información a través de imágenes y no de las letras. Esto resulta interesante para abordar esta dimensión respecto de las culturas no letradas del país, de tradición oral.

En referencia al escenario de los docentes, tras el fracaso de la reforma educativa de los años noventa en donde el docente era considerado un insumo fundamental del sistema, este tenía una importancia enorme como la que podía tener el currículo o los materiales educativos; y empieza a reconocerse que su protagonismo es el que inclina la balanza hacia uno u otro lado. Los docentes han estado participando en decisiones de políticas, ya sea en espacios micro o espacios mayores, y esto también coloca su trabajo y su actuar en una realidad distinta.

Cada vez hay más evidencia empírica que señala que las profesiones tienden a ser más flexibles y más autónomas. El ejercicio docente no se agota en el manejo experto de la profesión, sino que comienzan a interactuar con los cambios sociales.

Como nunca antes, la formación en servicio, al margen de la propuesta que nos acaba de presentar Guillermo Molinari, tiene una responsabilidad enorme en el contexto de discusión para la aprobación de una nueva carrera pública magisterial, que trae como uno de sus puntos más controversiales, el retiro de la carrera a la tercera vez en que sea desaprobado un docente luego de ser evaluado. Porque ello no tienen ningún sentido si es que el Estado no asegura que la formación docente inicial y en servicio sea de calidad, porque cada seis años cuando salga un grupo de docentes que estaban mal preparados, van a ingresar un contingente de profesores que probablemente tampoco van a estar bien preparados, y vamos a establecer un círculo perverso muy complicado para el país.

¿Cuánto de estas preocupaciones está siendo contempladas en las propuestas que venimos desarrollando en materia de formación en servicio?

Digo esto porque, desde mi experiencia personal al haber participado en el Plan Nacional de Capacitación Docente -PLANCAD, al que ingresé a trabajar en el año 1996, he podido comprobar que uno de los errores que se repiten desde esa época hasta hoy es que la formación docente en general, y a la capacitación en particular, ha estado siempre ajena a una discusión más amplia en educación y ha sido siempre una respuesta casi automática y mecánica de lo que ya se sabe.

Yo he visto el programa que se nos ha presentado ahora y, además del ataque de nostalgia de los tiempos en que nos sentábamos a diseñar el PLANCAD, mayores diferencias no encuentro. El asunto es si está bien o no y si estamos aprendiendo de las experiencias pasadas.

Otro punto de preocupación que quiero compartir con ustedes es ¿cuáles son los problemas que están dificultando la implementación de la formación de los servicios en el contexto de la descentralización?

Tenemos tres Centros Amautas, con algún retraso a la hora de empezar su trabajo, pero funcionando. Un estudio realizado en cinco regiones por Carmen Montero, nos señala cómo la oferta de formación en servicio en las regiones es un tema que merece una mayor preocupación, y una reunión de varios días. Si ahora se trata de regular y reorganizar la oferta a través de los Centros Amauta, el tema es que las Direcciones Regionales de Educación (DRE), las UGEL, las empresas privadas, las editoriales, los pedagógicos continúan haciéndolo. Pero lo que es más grave, desde mi punto de vista, es que dentro del propio Ministerio de Educación también se sigue haciendo.

Se acordarán que en el año 2002 hicimos un rápido estudio inicial sobre la oferta de capacitación que daba el Ministerio de Educación en ese momento. Una de las recomendaciones de ese estudio preliminar era pedir que la Unidad de Capacitación Docente del Ministerio lidere los procesos de capacitación dentro de esta misma entidad. Porque lo que encontramos era que el 95% de las Unidades que no eran administrativas, sino que tenían algún trabajo de contenido pedagógico, hacían capacitaciones en ese año. Es decir, todo el Ministerio capacitaba, desde su propia oficina.

Y además de eso, cada una tenía una idea totalmente distinta de lo que era capacitación, desde como planteaba los objetivos, cómo establecían las estrategias; sin entrar al detalle de base que era la propia concepción de los enfoques pedagógicos, el tema de las competencias, etc.

La pregunta es, ¿qué problemas están determinando que se lleve de esta manera los procesos? Pienso en dos puntos muy específicos:

En este marco de la descentralización las DRE han quedado bicéfalas, como antes, pues están un poquito en los gobiernos regionales y un poquito en el Ministerio; empiezan a tener funciones que no terminan de ubicarlos bien, pues según las normas los centros amauta deben hacer una serie de cosas que, si uno mira bien los reglamentos de las DRE, también les correspondería hacerlo a ellas.



En la regulación de la oferta hay el esfuerzo del programa de educación de la cooperación alemana – PROEDUCA, en tratar de ver cómo se ayuda a que las direcciones regionales puedan regular esa oferta a través de indicadores de calidad.

El otro aspecto que explica el que se siga cayendo en estos problemas es que no aprendemos de nuestras experiencias previas. Yo estuve revisando entre mis documentos, para poder responder a la pregunta anterior, todos las propuestas que conozco en las que se han planteado propuestas y estudios de implementación de formación en servicio, acabado el PLANCAD, desde el propio Ministerio: En el año 2000 se registra la primera propuesta trabajada por Bárbara Hunt y Carmen Trelles; la propuesta de un Sistema Nacional de Capacitación docente permanente. De ahí hasta hoy, conozco seis propuestas y todas ellas no son muy distintas una de otra.

Vemos que en estos casi siete años se va acumulando toda esta información. Entonces hay que preguntarse también ¿qué factores nos están impidiendo aprender de nuestras propias experiencias y de los estudios?

También quiero mencionar que hay también algunas experiencias del extranjero:

- Hay una enorme cantidad de información sistematizada y publicada de lecciones aprendidas, por ejemplo, de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, una de las pocas propuestas de capacitación, más o menos masiva, que iba a contraria a la corriente de ese modelo de hacer talleres y monitoreo, bastante clásico a esta altura.
- En Uruguay, hay bastante información publicada por ellos. Claro que allá no hay 300 mil maestros, pero algo se puede aprender de estas experiencias.
- La experiencia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile, que también fue contra la corriente de una propuesta de capacitación que parecía interesante, a raíz del cual se preparó uno de los programas de educación a distancia más grande en América Latina, el programa Enlaces.
- O el “Estado del Arte” de la UNESCO, que se hizo en el año 2004, en donde nueve países dieron cuenta sobre qué pasaba con la capacitación, y una de las grandes conclusiones a las que se llegó es que la “capacitación remedial” es un fracaso y no soluciona absolutamente nada, así le asignen una enorme cantidad de horas, porque termina siendo un parche de los vacíos de la formación inicial, y la idea la formación en servicio es que sea un proceso orgánico.

Insisto: no estamos aprendiendo ni de nuestras propias prácticas, ni de las experiencias externas, y esa es una limitante que, mientras no logremos superar, nos encontrará siempre volviendo a reunir para evaluar muy pocos avances.

INTERVENCIÓN DE ROSARIO VALDEAVELLANO

ISP Público TÚPAC AMARU de Tinta – (Canchis) - Cusco

La primera observación que tengo es sobre el título que estamos usando, es que si decimos “formación inicial y continua” estamos cambiando el sentido a una propuesta de un sistema de formación continua que incluye la formación inicial y en servicio, que se retroalimentan, que forman un continuo y que no son acciones inconexas y sin continuidad.

Si conectamos nuestra preocupación de hoy con el tema discutido ayer, hay una pregunta que uno se hace respecto de ¿cómo es que el Estado pretende dotarse de una institucionalidad para implementar sus medidas de política, cuando uno de los componentes, como son los institutos pedagógicos, están desconcertados por la agresión que sufren? ¿Cómo asegurar ese continuo del que hablamos, si falla una pata de la mesa? Ese es un problema serio. ¿Cuál es el futuro de los institutos pedagógicos para poder trabajar esa articulación entre la formación inicial y la formación en servicio, si se les dice ahora “bueno, no vas a hacer formación continua inicial pero dedícate a la formación en servicio”? Es decir, se nos dan sólo acciones coyunturales porque no se sabe qué horizonte seguir.

El segundo punto que quisiera abordar es una reflexión más testimonial, lo que vivo ahora; no pretendo hacer un discurso muy armado, incluso la presión que he vivido en mi institución educativa no me permite ni espacio siquiera para informarme; no hay tiempo. Pero no se piense que el problema es sólo personal, pues me preocupa que todo nuestro equipo está sometido a la misma presión. Y este es un riesgo muy serio, ya que después de varios años en que la gente se ha motivado a fondo para trabajar, para compartir, ahora estamos respondiendo a situaciones engorrosas. Desde enero no se ha parado, y todo el personal ha vivido enfrentándose a padres de familia, a estudiantes: un desconcierto generalizado que se ha producido a partir del decreto 006.

Por otro lado, se nos han requerido cantidad de acciones engorrosas, burocráticas, a las que hay que incorporar el tema de la admisión que ayer tocamos. Todo eso impide que podamos asumir con seriedad los retos de un cambio sustantivo en los enfoques a los que se refería Ricardo Cuenca.

Voy a hablar desde una institución que ha sido invitada a participar del Programa Nacional de Capacitación (PRONACAP) del Ministerio de Educación, cuya intervención está referida exclusivamente a la educación intercultural bilingüe, después de tres años en que se ejecutó un programa, de manera sostenida, en una sola provincia. Quiero hacer mención especial, de que hablo como miembro de una congregación religiosa que asumió un instituto público en crisis, el año 95, y que ha hecho un enorme esfuerzo por sacar adelante el tema, pues su fundadora dijo “por una sola niña hubiera fundado la congregación”.

La razón por la que hemos aceptado esta espinosa y terrible labor encomendada por el Ministerio (porque en verdad es agobiante), es porque estamos convencidos, porque pensamos que “por una sola niña” (esta vez por un sólo docente) vale la pena. Asimismo, un docente que amplíe sus competencias y capacidades, pero con una visión más abierta y

universal (porque sabemos que los docentes son presa fácil, a veces, de sectarismos y hasta posiciones fundamentalistas sobre todo en las zonas donde trabajamos), entonces por uno sólo que cambie su visión y su compromiso creo que vale la pena comprometerse en este tipo de aventura a pesar de todas sus ambigüedades.

Fuimos convocados diez ISP de las zonas bilingües y cuatro universidades. Voy a indicar los aspectos que yo misma conozco en la ejecución de este programa.

Aspectos significativos del PRONACAP en ejecución en el ámbito que conozco, referidos a:

a) La gestión:

Arrancamos con una información muy parcial, pues el programa no era conocido por las autoridades regionales, y sólo algunas personas tenían, aisladamente, algún nivel de información, lo que generaba confusión y distorsiones continuas. La impresión general es de improvisación, de cierta presión por el anuncio, por publicitar que ya se está haciendo algo, que hay metas. Algunos dicen que todo esto se rige sólo porque hay financiamiento, que se van a seguir haciendo programas mientras haya dinero, pero no se conoce la visión general del programa y sus componentes de mediano y largo plazo, sus etapas, su evaluación como sistema. Da la impresión que estamos frente a un "curso" y no a un Programa.

El modelo es centralista. Se ha generado tensión por este nivel de centralismo, se ha retrocedido frente a los planteamientos que las regiones ya habían elaborado en sus Proyectos Educativos Regionales, de manera participativa y con el concurso de otros sectores, como las ONG que han sido maltratadas a nivel político. Se puede captar gente de las ONG de manera individual, pero como instituciones no tienen nada que ver en esto.

Me parece que es muy peligroso este esquema en el que se desperdician valiosos recursos regionales, de instituciones que han aportado posibilidades de transformación en base a experiencias piloto e investigaciones.

Por otro lado están las interrogantes respecto de ¿cómo se transfiere todo esto a las regiones?, ¿desde dónde se van a trabajar los contenidos y el enfoque, desde los elementos comunes nacionales o desde la enorme heterogeneidad de las regiones?

La oferta no debería estar centrada exclusivamente por lo común o lo que uniforma a la formación docente, sino por la idiosincrasia, las diversidades, porque eso es lo que tal vez tenga una mejor perspectiva de largo plazo. Todos los años hemos tenido los mismos programas y seguimos con los mismos problemas. ¿No será que no tenemos en cuenta a los sujetos, su propias características?

Entonces, ¿qué es lo que quiere el ministerio? Yo creo que se ha dado prioridad a la necesidad de salir con porcentajes altos en los censos, en las pruebas; pero respecto de las personas no hay nada. No hay claridad respecto de la integralidad de la visión con la que se está planeando esto.

La constitución de los centros Amauta como entes descentralizados tampoco está respondiendo a lo que se esperaba, no sé si por un retraso o un giro en el propio rol y en la composición de estas entidades regionales, porque la idea era que surgieran mucho más desde las regiones. Ese es un tema de gestión que me parece serio.

Este programa no se ha construido participativamente, no se ha recogido el parecer de las instituciones a las que se ha convocado, para planificar en base a nuestras experiencias, para sugerir estrategias, ámbitos y contenidos a priorizar.

Si este nivel de convocatoria no se ha tenido con las instituciones implicadas, las que íbamos a hacer ejecutoras del programa, imaginemos cómo se siente el magisterio en general o las regiones.

Por otro lado, hemos vivido un inadecuado esquema de financiamiento, que ha sido la razón por la cual algunas instituciones con solvencia y experiencia, como el ISP de Loreto, no han participado. Esto no obedece a un capricho, sino a razones muy prácticas.

Los que hemos firmado el convenio con el Ministerio lo hemos hecho por compromiso con los docentes, esperando poder solucionar los problemas en el camino, pero hay problemas muy serios sin resolver.

En un primer momento, posterior a la convocatoria que se hizo para analizar los términos de referencia de esta fase del programa, se nos urgió para que hiciéramos presupuestos con plazos de dos días; para una capacitación en áreas enormes, aisladas, sin unidades de gestión educativa que manejaran información, sin comunicaciones en la zona. Nos encerramos cuatro días, pero día y noche, y con gran esfuerzo, calculando los viáticos, lo que significa el desplazamiento de la gente; en fin, armando una propuesta que se adecuara a la realidad de las zonas rurales. Finalmente la propuesta no se tomó en cuenta.

Se nos alcanzó un presupuesto estandarizado, comparable a los limeños, con tres cotizaciones que hicieron en las grandes distribuidoras chinas, que te dicen por ejemplo un plumón a cincuenta centavos, cuando tú sabes que en la zona lo compras a uno noventa; cosas de ese tipo. Por hacer cosas macro aplastamos la experiencia micro y, por supuesto, los resultados no reflejan la realidad de nuestras regiones. Digo estas cosas porque necesitamos tenerlas en cuenta para no repetir los errores en el futuro.

Tampoco se han considerado los aspectos logísticos imprescindibles. Se nos pide hacer talleres descentralizados y luego nos dicen, “pero tú has firmado en tu declaración jurada que cuentas con el local, los recursos y materiales requeridos”. Sí, les decimos, pero estos recursos están en la sede central, y cuando voy al otro lado me cobran alquiler de local, y no tengo tantos “cañones” para poder usar materiales audiovisuales, porque no puedes usarlos en tres o cuatro aulas en simultáneo. Tenemos en el instituto dieciocho aulas. En otros locales te cobran mil soles mensuales por alquiler para los talleres, cuando el presupuesto contempla sólo cien soles para luz y agua.



Todos estos rubros los consideramos en nuestra primera propuesta, porque era la realidad que conocíamos, pero no se nos atendió, se insistió en los presupuestos estandarizados. Esto obligó a que las 14 instituciones reclamáramos. Hemos firmado porque nos han rogado que firmemos, porque si no fracasaba el anuncio. Nos comprometemos para sacar adelante este programa y después nos acusan de que falseamos las declaraciones juradas. Se ha solicitado una addenda a los convenios para que sea exitoso. No estamos reclamando ninguna gollería, solamente lo básico para que pueda funcionar eficazmente el programa, de lo contrario colapsa.

Esperamos que pueda solucionarse porque encima los institutos pedagógicos no tenemos los presupuestos que nos sostienen a nosotros mismos, por el bache del ingreso: no hay matrículas en dos o tres secciones, según las metas. No ha habido ingresos por el examen de admisión, que era lo que nos permitía vivir todo el año. Hoy no llegamos ni al primer semestre.

Apresuramiento para lanzar el Programa. Por la desconexión con las UGEL y DRE o sus propias limitaciones para manejar bases de datos veraces y verificadas, se estuvo a punto de hacer colapsar desde el inicio el programa, generándose sobre demanda de capacitación o confusión de los docentes implicados, parecía el manicomio: no estaban los que debían estar y estaban los que no debían, porque los datos venían de listas de enero y el movimiento de personal en las áreas rurales es enorme en marzo y hasta mayo, por lo menos. No era posible continuar así las jornadas presenciales sin antes resolver las listas de docentes que cumplen con los requisitos del MED: haber dado la prueba censal y tener aula a cargo en la actualidad. Esto lo dijimos en el Museo de la Nación cuando se nos convocó, “hay que tener seguridad a quiénes vamos a formar”. Nosotros somos los formadores, pero mi experiencia es que acabamos siendo los estadísticos para la región. ¿Cuándo aprenderemos después de tantos años?

El día que empezamos las jornadas era una avalancha inmanejable de maestros porque no había información y manejábamos unos términos de referencia muy precisos, con todo lo que tenemos que hacer, cuántas horas dictar, no se podía salir de esos parámetros. Hemos tenido que postergar. Vamos a tener que readecuar el calendario y toda la concepción de estos talleres, porque tal como está es irrealizable. Finalmente lo acabaremos en la fecha convenida, pero de otra manera.

Hay una desconfianza en las instituciones que hace que no se flexibilicen los procesos y se les dé más autonomía para tomar decisiones. Entiendo que no es tan fácil confiar, yo no confiaría en algunas tampoco, pero si no se reacciona rápidamente y se producen ajustes y se flexibilizan las estrategias de aplicación, este programa no va a funcionar. Se debe tener en cuenta la situación de las zonas rurales donde se trabaja, sobre todo para que los docentes no abandonen ningún día a los escolares. Eso de decir “se va trabajar sábado y domingo” es desconocer que los profesores tienen otro ritmo. Los profesores de zonas rurales se van tres semanas seguidas al campo, a sus escuelas, y no regresan porque no pueden salir ya que sólo una vez por semana hay una movilidad en las zonas distantes. Esto es ya consuetudinario, que trabajen tres semanas y tengan una entera en la ciudad.

Además son seres humanos con familia, tienen que verlas de vez en cuando. Esta situación hace irreal la programación que se nos ha pedido que cumplamos. Nosotros no las vamos a poder cumplir, tenemos que adecuar la metodología de las concentraciones, porque también así aprenden mucho mejor los contenidos que deben lograr para subir de nivel, pero después el trabajo en su zona es otra cosa y eso también supone más tiempo de permanencia de los capacitadores, porque después se van a pasar caminando los Andes gastando zapatos, pero no favoreciendo el crecimiento de las personas.

Esa estrategia es clave, estamos encontrando en los técnicos de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural- DINEBI mucha apertura y en nuestros enlaces designados para apoyarnos, eso es una buena fórmula, pero esperamos que toda esa estructura y el aparato del ministerio, empezando por la logística y financiero también sepa responder y ser flexible.

b) Las reacciones políticas:

Hemos encontrado una fuerte oposición del SUTEP, pero más verbal que real. Sin embargo, el paro del 14 junio ha sido fuerte en Sicuani y Cusco. Han sacado comunicados desde antes, desde que se convocó a los profesores para el concurso de los capacitadores. Empezaron un ataque feroz, por supuesto al Ministerio, pero también al instituto y a las personas. Nos atacan por ser “implementadores de la política aprista”. Hemos respondido que no trabajamos para ningún partido de 2, 3 ó 4 siglas, entiendan lo que quieran, lo que motivó que la Dirección Regional de Educación pusiera resguardo policial para empezar el programa, sin embargo empezó y se realizó bien.

La frase de Guillermo Molinari sobre que existe una posición expectante e interesadísima de los docentes respecto a la capacitación es cierta. Han venido en avalancha, en un número mucho mayor que las metas trazadas. Reclaman abrumadoramente la capacitación ofrecida, y decían: “a mí me corresponde la capacitación y no estoy en lista porque la UGEL no me ha convocado”, otros decían “me he enterado por la radio”. Pues tuvimos que hacer avisos radiales: 60 soles el minuto, que no estaban presupuestados. Y también decían: “tengo dos colegas que deberían ser capacitados porque han dado la prueba 'sensual' (sic), y no se han enterado porque están más lejos”. En Cusco de 330 previstos, aparecieron más de 600 profesores, hasta de secundaria, de educación física, pugnando por quedarse.

El representante de la DREL me dijo: “hermana, no se va a poder negar a nadie que tenga los requisitos”. Yo comparto esa opinión, yo creo que se debe hacer un esfuerzo. Tenemos que incrementar metas y tendrán que incrementar presupuesto, pero políticamente no se puede anunciar una cosa y luego a los que tienen los requisitos decirles “no, ustedes no”. Hay que atender al total, además eso sería el detonante para que el 53% de ese ámbito que no dio la prueba se solidarice con sus colegas y armen un bochinche, porque están con ganas de hacerlo.

Hay también un malestar en los padres de familia, la juventud y las autoridades locales por este clima, y se vincula la capacitación docente con el lío de la admisión de sus hijos en los ISP, que para ellos no se ha dado en igualdad de condiciones. Muchos han



tenido que caminar muchas horas para llegar a las 7 de la mañana, para dar una prueba rara. Se han demorado en leer porque no es su lengua, y no han podido terminar la prueba por ello. Hemos tenido en diferentes lugares del país chicos con 13.6 o 13.8 de nota, han aprobado pero no han ingresado. Todos ellos han sacado notas superiores al primer alumno de la Universidad San Antonio de Abad que obtuvo 12.35, y se dijo ayer que entraron a esa universidad con 09.

Volviendo al tema de quienes estamos inmersos en el programa de capacitación docente, yo creo que hay una responsabilidad política seria, pues se está produciendo un desgaste interno y externo en los institutos seleccionados, haciéndoles cargar costos políticos innecesariamente, desvirtuando su misión formadora, dándole más tiempo a desinflar estos problemas, a tener que dar explicaciones a todo tipo de gente y no a dedicarnos a nuestro trabajo, que tampoco es suplir aspectos estadísticos. Yo creo que no es conveniente prolongar esta situación.

c) Las implicancias pedagógicas:

Son también preocupantes, mientras sigamos divorciados del mundo del trabajo y del desarrollo humano sostenible que requieren nuestras regiones. Hay allí un vacío porque no se aborda el sentido que tiene la formación de los recursos humanos que requiere la región. El tipo de profesor que se forma ¿es para contenidos curriculares formales o para el desarrollo humano de una población, sobre todo del mundo rural? Si no se hace un trabajo integral, con la concepción pertinente, con la cosmovisión de esos mundos, seguimos generando un problema peligrosísimo.

Pedagógicamente el programa se dirige a docentes individuales y no a la docencia de una institución educativa como colectivo, se van a ver algunas acciones con el conjunto de la institución, pero hemos hecho una fractura con el tema de la prueba. Esa es una cuestión política, hay una división ahí que no va permitir la formación continua de comunidades educativas integradas, respondiendo a una realidad, motivadas entre sí para trabajar como equipo. El Proyecto Educativo Regional empieza por ese énfasis, pero esto lo está quebrando, porque se ha sentido impuesto, forzado.

No se parte de las necesidades de aprendizaje de los niños rurales, sino que está enfocado en demostrar un mejor nivel de rendimiento en las pruebas futuras. Esa es la impresión que tenemos.

Se enfatiza en aspectos cognitivos más que en el desempeño, aunque se va poder ir a monitorear en aula y en la institución hasta cuatro veces.

La selección apresurada de los formadores especialistas por los plazos cortos no garantiza su calidad.

Ha sido acertada la incorporación de psicólogos en el programa.

Se corren riesgos en la formación inicial de los estudiantes de ISP Ejecutores abruptamente afectados por este recargo y la necesidad de contar con parte de sus formadores para garantizar el nivel del PRONACAP.

Se va permitiendo formar un sector de formadores regionales incrementando su capacidad y experiencia gracias al Programa, aunque se ha dejado poca autonomía a las Instituciones para establecer algunos criterios diferenciados a los Términos de Referencia, pero garantizando la solvencia del servicio por prestar.

Estamos proponiendo una forma diferente de trabajar en las aulas, no distinguiendo por niveles, sino como en el campo, vamos hacer un multinivel, no vamos a emplear la figura de dividir a los docentes de acuerdo a los resultados de la prueba censal.

Las preguntas que nos hacemos son: ¿Cuál va a ser la continuidad de este Programa para acumular progresivamente logros y que no sea un hecho coyuntural solamente, que puede quedar diluido? ¿Cómo se va a evaluar el Programa mismo, ya que a los docentes sí se tiene prevista esta dimensión formativa imprescindible?

d) Los arreglos legales:

En medio de la avalancha de la veintena de normas de los últimos meses, hemos debido imaginar soluciones para el movimiento de personal no resueltas como requerimiento previo expuesto por las instituciones ante el MED. Siendo indispensable seleccionar a los mejores especialistas y capacitadores de nuestros ámbitos hubo que sortear la prohibición de solicitar licencias que establece la Ley del Profesorado todavía vigente, sugiriendo la figura (nadie está impedido de hacer lo que la Ley no prohíbe) del destaque de los docentes al ISP por convenir al servicio temporalmente y con renuncia al haber, para poder ser reemplazados en aula sin perjuicio de los escolares. Sin embargo, en algunos casos se han otorgado licencias... hay riesgos en estas medidas que pueden perjudicar a los docentes así como a los mismos funcionarios (casos de pérdida de juicios y sanciones consecuentes).

Se ha ofrecido un diplomado para los docentes participantes, pero todavía no están claras las formas para realizarlo. Sería justo también ampliarlo a los formadores bajo evaluación de las instituciones, pues así podrían promoverse y no sólo contar con certificación laboral, ¿por qué quedarían en condiciones menores que los propios "capacitandos"?

Por último, en este tipo de programas se exige una producción intelectual de materiales que corren el riesgo de ser pirateados fácilmente por otras entidades ejecutoras de fases posteriores, como ya se está produciendo. ¿Cómo podría el MED ayudar a defender la autoría de los equipos institucionales?

¿Qué posibilidades hay de una división del trabajo en que los ISP acreditados asuman la formación inicial y las universidades se dediquen a los grados y a mayor investigación? ¿A qué instancia puede competir impulsar estas decisiones?

Para terminar, me permito esta interrogación maliciosa: Si siempre he repetido que hemos de buscar que los mejores estudiantes lleguen a docentes y los mejores docentes lleguen a los estudiantes, con las constataciones que hemos hecho ayer respecto a las consecuencias nefastas del D.S. 006 y el ingreso masivo de estudiantes desaprobados en las universidades ¿no será que el futuro de los ISP, en numerosos ámbitos del mundo rural, va a ser reformar a los egresados de las universidades?



CONCLUSIONES DE LA REFLEXIÓN EN GRUPOS

Aspectos positivos y negativos del Programa de Formación y Capacitación permanente 2007 y de las medidas de política de formación continua del MED

Aspectos positivos

1. Un rasgo positivo es que, a diferencia del PLANCAD, no se ha orientado sólo en aspectos metodológicos sino que se está enfocando a manejo de contenidos, sobre todo en matemáticas, que es una gran deficiencia.
2. Se ha asumido la necesidad de una capacitación constante permanente para los docentes en servicio. Se atiende así a una demanda social.
3. La capacitación debe responder a una línea de base, y con la evaluación censal se ha intentado tener un diagnóstico de las necesidades de capacidad docente, aunque hayan dudas respecto del diseño y la solvencia técnica en la elaboración de la que se llevó a cabo.

Aspectos negativos

1. Sólo se está hablando de capacitación y sólo hay anuncios dispersos. No hay un verdadero sistema organizado, que comprenda el perfil general de la formación que incluya la inicial y la formación en servicio como subsistemas integrados.
2. Se observa en estas medidas implementadas una visión fragmentaria y parcial que no comulgan con lo propuesto en el Proyecto Educativo Nacional ni con los Proyectos Educativos Regionales, en los que se intenta formar una visión renovada del rol docente desde su impacto en la propia transformación social.
3. La propuesta de capacitación no ha partido de la evaluación de las falencias que pudieron tener los modelos anteriores de formación docente en servicio.
4. Aún cuando hay falencias en cuanto a las habilidades de los docentes que necesitan ser abordadas en una visión común y nacional, las medidas se han organizado sólo con criterio nacional generalizado, olvidando las particularidades o diferencias que implica recoger las propias cosmovisiones de la diversidad regional, desde un enfoque intercultural y peor aún si estas políticas no responden a un análisis crítico y fino de los resultados de esta prueba censal bajo el supuesto de que cada región necesita un específico paquete para mejorar su desempeño.
5. Se está capacitando a docentes próximos a cesar, con 30 ó 35 años de servicio, así como a docentes recién con 5 años de egresados de la formación inicial. Se debería invertir mejor en capacitar entre, al rango entre 7 y 25 años de servicio.
6. Se debe establecer una prioridad si es que se va a poder cubrir todo el universo de maestros que requiere la capacitación. Priorizar el área rural, fundamentalmente, en inicial y primaria, de lo contrario se está politizando el tema, pues en muchos casos se está priorizando donde se está desarrollando la municipalización. Eso hace daño al magisterio.

7. No se ha considerado a las instituciones en función de su experiencia o por su trabajo desarrollado en el interior del país, sino que se ha querido beneficiar a las universidades, que han recibido la “carnecita” y el “hueso” lo han dejado a los pedagógicos.
8. Se ha desconocido la fortaleza de los centros amautas, desde la diversidad que tenemos en las regiones.
9. No hay una legitimación social sino una legalidad autoritaria en este proceso que esta llevando a cabo el Ministerio de Educación, ya que no tiene legitimidad social, no se ha convocado a la sociedad civil, al SUTEP y a otras instituciones. Por ese lado se debe retomar medidas para poder legitimar socialmente la capacitación docente a nivel nacional.
10. No hay transparencia en la pruebas aplicadas sin un ente que supervise las pruebas. Hemos confiado en la buena fe pero de repente han sido sesgadas para perjudicar y discriminar más al magisterio.

Alternativas

Propuestas para la formación en servicio en un proceso de descentralización en el marco del Proyecto Educativo Nacional

1. La propuesta del MED no tiene un concepto claro de lo que es formación docente en servicio. Creemos que debe partir por consensuar este primer aspecto para levantar una propuesta y plan.
2. Hacer una identificación de las experiencias exitosas de capacitación desarrollada en los ámbitos descentralizados y difundirlas, precisamente para aprender las lecciones aprendidas y no repetir los mismos errores.
3. Elaborar políticas nacionales de capacitación y especialización docente que estén a cargo de los actores de las regiones, con experiencia demostrada en procesos de formación docente, sean ellos las UGEL, los ONG, los centros Amauta, las universidades, los pedagógicos; porque hay que reconocer que hay una gran cantidad de instituciones y organismos que han tenido experiencias que no pueden ser desaprovechadas y que tendrían que estar dentro de las políticas articuladas al Proyecto Educativo Nacional y a los proyectos educativos regionales.
4. Estructurar las propuestas de capacitación con la obtención de ciertos diplomados que estén directamente vinculados a las carencias encontradas y a las necesidades institucionales, para que tenga de pertinencia y se enfoquen dentro de sentido en la carrera magisterial.
5. Que se especialice la oferta de formación, de tal manera que los institutos pedagógicos ofrezcan la formación inicial y las universidades ofrezcan los grados y la especialización en investigación, evitar esa competencia que no hace bien a la misma educación.



6. Es necesaria una instancia que seleccione y acredite a los capacitadores, para garantizar su competencia y no cometer los mismos errores.
7. Usar las visualizaciones y lectura de imágenes, rescatar la cultura andina y todo lo que se refiere a la cultura de la oralidad, que es una de las formas en las que se aprende y se sigue aprendiendo, poniendo más énfasis en los procesos de aprendizajes antes que los contenidos.

 **PARTICIPANTES EN EL TALLER**

Irene Blanco Pacheco

Jefe Equipo de Normas
Dirección de Educación Superior Pedagógica
Ministerio de Educación

Severo Cuba

Director Ejecutivo
Tarea

Ricardo Cuenca

Investigador
Instituto de Estudios Peruanos

Nery Escobar

Consultora

Isabel Flores

Coordinadora
PROEDUCA – GTZ

Manuel Franco Molfino

Director
ISP Paulo Freyre

Carlos Gallardo

Decano
Colegio de Profesores

Norka Irigoyen Fajardo

Directora
ISP -Chota

Maria Isabel Curay

Coordinadora General
Centro Amauta - Piura

Baltazar Lantarón

Director Regional
Dirección Regional de Educación de Ica



Natividad Linares Valles

Director
ISP Moyabamba

Marta López de Castilla

Asociada / Integrante Consejo Directivo
Instituto de Pedagogía Popular

Antonio Mansen Bellina

Director
ISP -Arequipa

Daniel Meneses Guerrero

Especialista en Educación Inicial
Gobierno Regional de Ica

Guillermo Molinari Palomino

Director Educación Superior Pedagógica
Ministerio de Educación

Carmen Montero

Investigadora
Instituto de Estudios Peruanos

Emilio Morillo

Asesor
Comisión de Educación
Congreso de la República

Luis Muñoz

Secretario General
SUTEP

Ludolfo Ojeda

Director
ISP Loreto

Ernesto Olano

Consultor
PROEDUCA - GTZ

Margarita Rolfes de Franco

ISP Paulo Freyre

Elizabeth Rosales

Investigadora
Instituto de Estudios Peruanos

Luis Miguel Saravia

Consultor
PROEDUCA - GTZ

Anabel Arias Talavera

Directora
ISP Mercedes Cabello -Moquegua

Margarita Tejada Romani

ISP de Monterrico

Lucy Trapnel

FORMABIAP
Iquitos

Rosario Valdeavellano Roca Rey

Docente y Coordinadora General
Convenio ISP Tinta – Cusco

Elena Valdivieso

Decana Facultad de Educación
PUCP"

