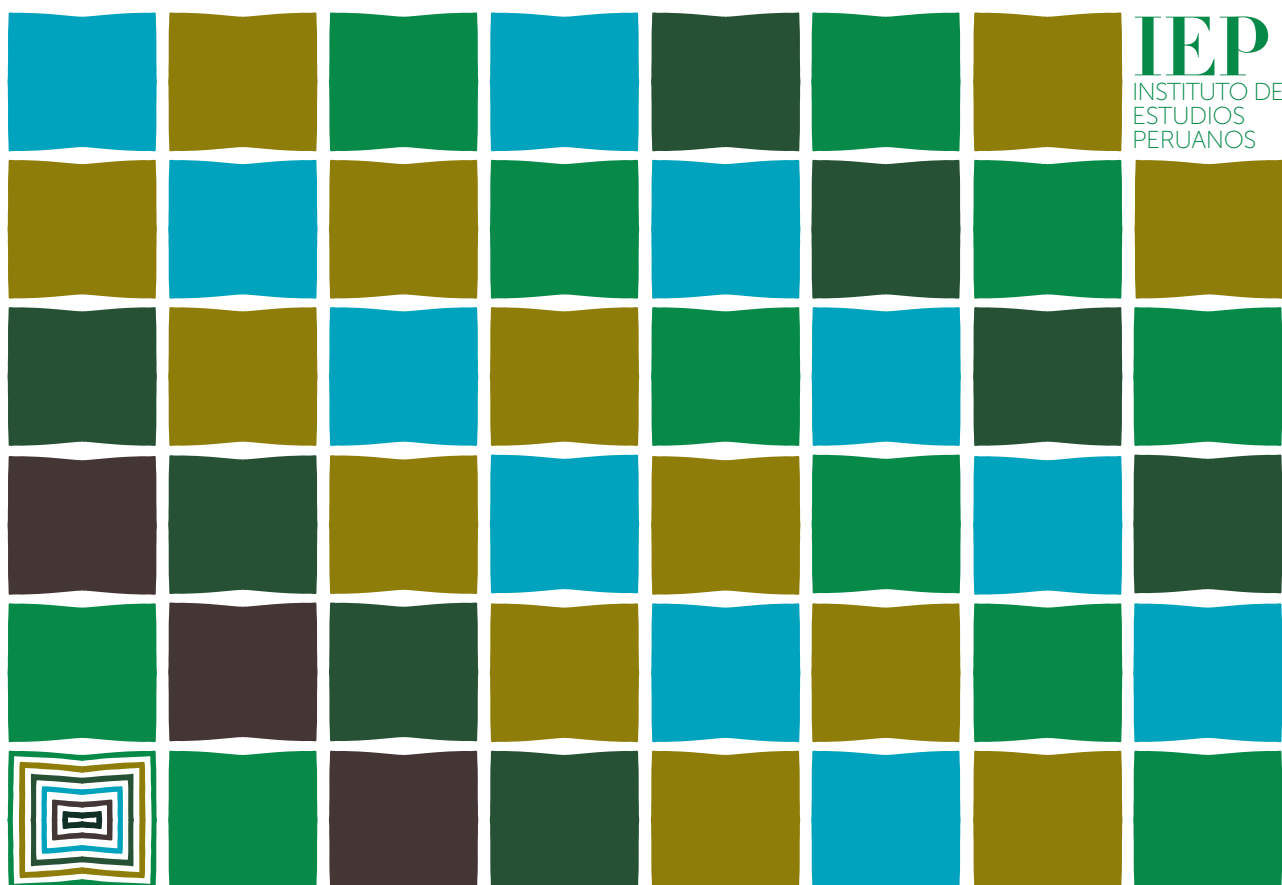


Natalia González
Macarena Moscoso
Jorge Aragón

DOCENTES NO TITULADOS:

TRAYECTORIA EDUCATIVA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ALTERNATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN



Natalia González
Macarena Moscoso
Jorge Aragón

DOCENTES NO TITULADOS:

TRAYECTORIA EDUCATIVA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ALTERNATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN

Documento de Trabajo N.º 286

- © Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica: (51-1) 332-6194
Fax: (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>
- © Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2021
Todos los derechos reservados

Esta publicación ha sido elaborada con insumos de las actividades desarrolladas en el marco del Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación de Perú y la Oficina de UNESCO, Lima.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>
<<https://unesdoc.un.org/>>

ISBN digital: 978-612-326-160-3

Serie Documento de Trabajo, 286 (ISSN 1222-0356)
Serie Educación, 24

Primera edición: Lima, marzo de 2022 Primera edición
digital: Lima, marzo de 2022

Corrección de estilo: Alejandro Prieto
Diagramación: ErickRagas.com

Docentes no titulados: trayectoria educativa, prácticas pedagógicas y alternativas de profesionalización /
Natalia González, Macarena Moscoso y Jorge Aragón. Lima, IEP, 2022. (Documento de Trabajo, 286.
Educación, 24)

1. EDUCACIÓN; 2. DOCENTES; 3. EDUCACIÓN PÚBLICA; 4. SISTEMAS EDUCATIVOS; 5. PRÁCTICA
DOCENTE; 6. ROL DEL ESTADO; 7. POLÍTICAS EDUCATIVAS; 8. PERÚ

WD/06.02.01/E/24



Glosario	5
I. Presentación.....	7
II. El estudio	10
III. Hallazgos	14
1. El contexto y el territorio de las "UGEL sensibles"	15
2. Los docentes contratados no titulados de este estudio	28
3. Oferta de profesionalización y titulación docente en los ámbitos del estudio	54
IV. Conclusiones y recomendaciones.....	76
Índice de cuadros.....	81
Referencias	83



AAHH	Asentamiento Humano
ASPI	Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural
CN	Comunidad Nativa
CP	Centro Poblado
CPM	Carrera Pública Magisterial
DIBRED	Dirección de Bienestar y Reconocimiento Docente
DITEN	Dirección Técnico Normativa de Docentes
DS	Decreto Supremo
IE	Institución Educativa
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
IESP	Instituto de Educación Superior Pedagógico
II.EE.	Instituciones Educativas
JEC	Jornada Escolar Completa
MINEDU	Ministerio de Educación
PUN	Prueba Única Nacional

SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
SUP	Sistema Único de Planillas
TDR	Términos de Referencia
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local



Este documento presenta los principales hallazgos de un estudio¹ realizado a pedido de UNESCO oficina Perú, con la finalidad de recoger información sobre los docentes en ejercicio, contratados, que no cuenten con título pedagógico. Conocer su trayectoria educativa, sus prácticas de enseñanza y sus aspiraciones nos permitieron hacer recomendaciones encaminadas a su profesionalización, teniendo en cuenta el contexto en el cual desarrollan su trabajo, los territorios donde viven y trabajan, y sus necesidades de formación superior.

En el Perú, el crecimiento de la cobertura del servicio educativo en el siglo XX ha planteado una serie de retos para el Estado peruano. Entre ellos, la necesidad de que la escuela llegue a los territorios más lejanos y a las poblaciones más excluidas. Esto implica que el sistema educativo público tuvo que incorporar al magisterio a maestras y maestros que no tenía formación inicial o en algunos casos, sus estudios superiores estaban incompletos y no podían acreditar sus conocimientos, competencias y actitudes para la docencia. Ante esta problemática, el sistema educativo ha tenido que implementar políticas de profesionalización, complementación y titulación docente. En la actualidad, para asegurar la provisión del servicio educativo en algunos territorios del país, es necesario incluir en los procesos de contratación de docentes, a profesionales que no cuentan con título pedagógico ya que estas plazas resultan poco atractivas para los docentes que han completado su formación inicial.

1 El título original del estudio fue "Elaboración de caracterización de docentes no titulados de IIEE públicas de la EBR y establecimiento de alternativas de profesionalización para su titulación"

En la actualidad, la profesionalización de los docentes entendida como su formación inicial y en servicio, y su práctica pedagógica debiera asegurar que maestros y maestras tengan un conjunto de competencias, conocimientos y prácticas que permitan un desempeño óptimo en favor de la calidad educativa.

En el año 2012, el Estado Peruano aprobó la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, con el fin de mejorar la calidad de la provisión del servicio educativo a nivel nacional. Entre los objetivos de dicha ley, se encuentran revalorizar la carrera docente, introducir criterios de meritocracia y hacer de esta una opción profesional atractiva. Atendiendo a ello, desde el Ministerio de Educación- Minedu, se han implementado procesos de evaluación rigurosos y transparentes destinados a que los docentes ingresen a la Carrera Pública Magisterial-CPM y mejoren sus condiciones remunerativas.

La Ley de Reforma Magisterial -en su capítulo V, referido al ingreso a la CPM- establece como requisito indispensable el poseer un título profesional en Educación. Sin embargo, en nuestro país, existen algunas UGEL que concentran un número importante de docentes contratados que no cuentan con título pedagógico. Estos docentes, año a año, tienen que cumplir con la tarea de enseñar en escuelas ubicadas mayoritariamente en zonas rurales, territorios de frontera, de poblaciones indígenas, entre otros. Estas zonas comparten condiciones de pobreza, exclusión y escasa presencia estatal.

Para entender mejor esta situación, hay que tener en cuenta que las plazas para docentes que deben ser cubiertas por contrato salen a concurso todos los años a nivel de UGEL en todo el país. Terminados los procesos de evaluación y adjudicación de plazas, existen un número de estas que no pueden ser cubiertas con docentes titulados. Por esta razón, para poder cumplir con la provisión del servicio educativo, se tiene que contratar como docentes a personal sin título pedagógico. Según la información con que cuenta el Ministerio de Educación hasta finales del año 2018, estas plazas se encontraban concentradas en algunas UGEL, que para fines de este estudio hemos denominado "UGEL sensibles".

El universo de docentes sin título es diverso y según la información que hemos recogido pueden existir docentes que 1) han cursado estudios superiores en Educación y no han obtenido el título pedagógico; 2) han cursado estudios superiores en Educación y no los han culminado; 3) han cursado estudios superiores universitarios o técnicos, en otras carreras diferentes a Educación; y 4) egresados de secundaria o menos.

La situación arriba descrita, representa un gran desafío para el Minedu, el cual tiene como propósito avanzar en la implementación de la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial. La CPM contribuye a mejorar la calidad del servicio educativo pues asegura docentes capaces de acreditar sus competencias para la enseñanza y que tengan una carrera basada en la meritocracia, que les asegure buenas condiciones de trabajo.

Según el Censo Escolar del 2015, en los últimos años, el porcentaje de docentes sin título se ha mantenido estable (Minedu, 2015). Esto quiere decir que, a pesar de que se ha avanzado en la implementación de la CPM, todavía existe un

conjunto de II.EE. que por su ubicación territorial no logran cubrir sus plazas con docentes titulados.

Los temas relacionados con la implementación de esta Ley son en la actualidad un problema público² porque son parte esencial de la agenda política del sector. Citando a Garraud (1990), Subirats et al. (2012[2008]), el tema magisterial cumple con las tres condiciones para poder calificar como “problema público”: (1) una demanda que surge de grupos sociales determinados, (2) el desarrollo de un debate público y (3) la existencia de un conflicto entre los grupos sociales organizados y las autoridades políticas.

La definición de un problema público involucra: la tematización del problema social como público, la identificación de los objetivos de política que responden al problema público y la identificación de los principales obstáculos para alcanzar los objetivos que se han propuesto. En esta línea y con la finalidad de contar con información que permita identificar los obstáculos que se relacionan con las posibilidades de avanzar en la implementación de la CPM, este estudio presenta información sobre un grupo de docentes contratados sin título pedagógico, (45) en total, quienes laboran en 5 UGEL que son sensibles a esta problemática. La información recogida nos ha permitido describir sus características sociodemográficas, presentar el contexto educativo de las escuelas donde trabajan y conocer las opiniones de la comunidad educativa sobre su trabajo en las aulas. Al mismo tiempo, se han realizado observaciones de aula para conocer sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, las entrevistas realizadas nos han permitido acercarnos a conocer sus motivaciones, necesidades, expectativas y posibilidades para obtener su título pedagógico. Finalmente, hemos identificado, en la medida de lo posible, la oferta de programas de formación inicial en las regiones en donde están ubicadas estas UGEL que hemos denominado sensibles. De tal forma que se pueda pensar en las posibilidades reales para que estos docentes puedan completar su formación inicial, obtener su título pedagógico y tener posibilidades de postular a la CPM. Nuestros hallazgos nos han mostrado que estos docentes en ejercicio cuentan con un potencial profesional y personal que constituye un “capital educativo” a tener en cuenta para políticas destinadas a su profesionalización y titulación.

2 Resumiendo de manera esquemática la discusión acerca de la formulación de los problemas públicos, se propone estudiar en qué medida una situación problemática específica se percibe y posteriormente se define como parte de la esfera de las preocupaciones sociales y, más tarde, acaba entrando en la arena política. Este tipo de análisis pretende, entre otras cosas, identificar los posibles obstáculos en el proceso de definición de los problemas públicos y de las políticas de respuesta (Subirats et al. 2012[2008], p. 132).



El estudio que presentamos tuvo como objetivo caracterizar a los docentes contratados que no tienen título pedagógico, con la finalidad de establecer alternativas para su profesionalización, estas alternativas deberían responder a las necesidades diagnosticadas y los contextos territoriales donde los docentes desarrollan su práctica pedagógica.

Nuestras indagaciones buscaron recoger información sobre los docentes que ocupan las plazas que quedan desiertas en algunas UGEL, las cuales son ocupadas por docentes sin título pedagógico, por no tener formación inicial certificada, no haber culminado sus estudios en pedagogía o realizado estudios superiores en otras áreas.

Hemos recogido información sobre sus características sociodemográficas, trayectorias educativas y profesionales; la relación que tienen con sus escuelas y estudiantes; y finalmente, observar como realizan su labor de enseñanza en las aulas.

Nuestra investigación nos ha permitido recoger información sobre 3 dimensiones: 1) Información sociodemográfica sobre los docentes participantes de este estudio. 2) Información sobre las motivaciones, necesidades, expectativas y posibilidades de obtener el título pedagógico. 3) Identificado la oferta de programas de profesionalización destinada a la obtención del título en Educación que existen en las zonas donde se ha realizado este estudio.

El estudio realizado fue de carácter exploratorio mixto que nos permitió:

- caracterizar a los docentes no titulados en 5 UGEL de 5 regiones (información cualitativa y cuantitativa)
- identificar y sistematizar la información sobre la oferta de profesionalización y acreditación docente en los ámbitos del estudio (sistematización de información secundaria y recojo de información en campo)

De acuerdo con la estrategia propuesta para el recojo de la información sobre los docentes, se aplicaron técnicas cualitativas que comprenden el diálogo, la observación y la entrevista a los docentes no titulados y el entorno social y profesional en el que se desenvuelven. De esta manera, el recojo de información estuvo enfocado en sus posibilidades materiales y culturales para acceder a programas de profesionalización y titulación. Todo lo anterior, permitió caracterizar a este grupo de docentes a partir de sus datos sociodemográficos, sus trayectorias educativas y profesionales, así como sus expectativas y posibilidades de profesionalizarse y titularse. Asimismo, se identificó y sistematizó la información correspondiente a la oferta educativa de profesionalización y titulación para los docentes no titulados, en las UGEL focalizadas para este estudio.

Ámbitos de trabajo

Este estudio se realizó en las regiones de Amazonas (UGEL Condorcanqui), Ayacucho (UGEL Huanta), Cusco (UGEL La Convención), Loreto (UGEL Datem del Marañón) y Piura (UGEL Huancabamba). A partir de la información con que cuenta la DIBRED, se identificó cada una de estas regiones, aquellas UGEL que tienen mayor proporción de docentes contratados sin título pedagógico. A estas UGEL las hemos denominado, para efectos de este estudio, como sensibles; es decir son aquellas UGEL que, en los últimos años en los concursos para cubrir las plazas docentes por contrato, no logran los docentes titulados requeridos. Las plazas quedan desiertas y por lo tanto, tienen que ser ocupadas por personal sin título pedagógico.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en el último trimestre del año 2018 en las cinco regiones ámbito de este estudio.

El equipo de investigadores estuvo compuesto por los siguientes profesionales:

Cuadro 1
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Región	Nombre	Profesión
Amazonas	Paula Tafur	Antropóloga
	Guillermo Pelaez	Antropólogo





Región	Nombre	Profesión
Ayacucho	Hugo Crisóstomo	Antropólogo
	Karina Mendoza	Antropóloga
	Diego Ortega	Antropólogo
	Isolina García	Docente
Cusco	Luis Pérez	Antropólogo
	Cecilia Sueiro	Antropóloga
Loreto	Carlos Ráez	Antropólogo
	José Carlos Reaño	Antropólogo
Piura	Dynnik Asencios	Antropólogo
	Carlos Alberto Castro	Antropólogo

Muestra de participantes

Se trabajó con una muestra intencionada y no probabilística. Estuvo compuesta de la siguiente manera:

- Cuarenta y cinco docentes no titulados de II.EE. públicas de Educación Básica Regular, nueve por cada una de las UGEL seleccionadas por Minedu
- Cinco funcionarios de cada una de las "UGEL sensibles"
- Cinco funcionarios de Direcciones Regionales de Educación
- Cinco autoridades locales de los ámbitos de influencia de las UGEL
- Cinco "UGEL sensibles"
- 25 IIEE visitadas

Fuentes secundarias: Búsqueda y sistematización

Docentes no titulados

Se realizó una búsqueda de información³ sobre la distribución de los docentes no titulados que ejercen la docencia en II.EE. públicas de la educación básica regular (EBR) con respecto a la población total de docentes en el Perú. La información obtenida se sistematizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Número total de docentes titulados y no titulados
- Distribución territorial
- Distribución por nivel de la EBR

³ Se utilizó la información del Censo Escolar 2017 y la brindada por la DITEN para este estudio.

Oferta de profesionalización docente

Se realizó una búsqueda de información⁴ sobre la oferta de profesionalización docente en las 5 regiones de este estudio con énfasis en la zona de influencia de las “UGEL sensibles”. Se identificaron las Instituciones Educativas Superiores que cuentan con programas de formación inicial en Educación o Pedagogía. La información obtenida se sistematizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Para los IESP:

- Nombre
- Ubicación geográfica: región, provincia, distrito
- Tipo de gestión
- Acreditación institucional
- Turno de funcionamiento
- Carreras/ Programas en Educación

Para las universidades:

- Nombre
- Ubicación geográfica: región
- Tipo de gestión
- Programas en Educación

Se buscó contrastar la oferta de profesionalización en cada uno de los ámbitos de este estudio con el conocimiento que tenían los docentes entrevistados sobre esta oferta y sus posibilidades de acceso a ella.

Técnicas e instrumentos de recojo de información

Las técnicas de recojo de información⁵ para el trabajo de campo fueron entrevistas semiestructuradas y a profundidad y observación de los contextos donde laboran docentes participantes de este estudio, las cuales fueron complementadas con el análisis de fuentes secundarias sobre oferta de profesionalización.

4 Se utilizó la información ubicada en los portales web de Formación Inicial Docente del MINEDU y la página de Información Estadística de Universidades de la SUNEDU.

5 Instrumentos: 1) Ficha de registro de actores y de contexto educativo, 2) Ficha de registro de observación de la visita a la sesión de aprendizaje, 3) Ficha de registro de oferta de profesionalización; 4) Guía de entrevista a docente no titulado; 5) Guía de entrevista a funcionario de DRE; 6) Guía de entrevista a funcionario de UGEL; 7) Guía de entrevista a autoridad local; 8) Guía de grupo focal a docentes no titulados



En esta sección, presentamos la información recogida respecto a la problemática de los docentes contratados que no poseen título pedagógico. Dicha información da cuenta de las dos dimensiones consideradas para este estudio. La primera dimensión relaciona la información cuantitativa recogida sobre los datos sociodemográficos de los docentes participantes y la información cualitativa obtenida de las entrevistas realizadas sobre la trayectoria educativa y la labor como docentes, poniendo especial énfasis en las expectativas y posibilidades de profesionalización y titulación.

La segunda dimensión contrasta la evidencia sobre la oferta de profesionalización que proviene de las fuentes secundarias identificadas con la información obtenida durante el trabajo de campo sobre la oferta existente en cada localidad.

La información que se ha obtenido nos permite caracterizar a los docentes a partir de sus características sociodemográficas, sus trayectorias educativas y docentes, y sus posibilidades de profesionalización y titulación. Dado que solo contamos con información de 45 docentes no titulados, esta caracterización no debe confundirse con un perfil o con una tipología representativa de la población conformada por todos los docentes sin título pedagógico de las cinco regiones consideradas en este estudio.

Como veremos, los datos de estos docentes no muestran diferencias importantes entre regiones. De igual modo, tampoco se han encontrado grandes diferencias en la oferta educativa existente en las zonas de influencia de las "UGEL sensibles".

A continuación, presentamos la información recogida en ambas dimensiones, las cuales dan cuenta de las variables consideradas en el diseño de la investigación.

1. El contexto y el territorio de las “UGEL sensibles”

La contratación de docentes sin título es una situación que tienen que afrontar todas las regiones del Perú. Sin embargo, según información brindada por la DITEN a partir del Sistema Único de Planillas (SUP), nuestras zonas de trabajo concentran de forma significativa el mayor de número de docentes no titulados. La DIBRED dio cuenta de que esta problemática era una constante desde hace varios años en dichas UGEL. Ahora bien, es importante anotar que estos lugares no solo comparten esta problemática, sino, también, algunas condiciones relacionadas con las características de su territorio y sus condiciones sociales y económicas. Entre las más significativas, podemos mencionar el alto grado de ruralidad de su territorio, la presencia de población indígena, altos niveles de pobreza y desarticulación territorial que complejizan la presencia estatal y la provisión del servicio educativo.

A partir de la información brindada por Minedu sobre los docentes contratados titulados y no titulados por región, se elaboraron los siguientes cuadros, los cuales muestran el número y proporción de docentes contratados en cada una de las UGEL que existen en las cinco regiones que son parte del estudio según su condición de titulados o no titulados.

Cuadro 2

DOCENTES CONTRATADOS TITULADOS Y NO TITULADOS POR REGIÓN (AMAZONAS)

	Docentes contratados no titulados		Docentes contratados titulados		Total	
ORE Amazonas	60	20.3%	236	79.7	296	100.0%
UGEL Bagua	54	14.1%	329	85.9	383	100.0%
UGEL Imaza	359	49.2%	370	50.8%	729	100.0%
UGEL Bongará	59	23.9%	188	76.1%	247	100.0%
UGEL Condorcanqui	950	71.4%	380	28.6	1330	100.0%
UGEL Luya	156	27.1%	419	72.9	575	100.0%
UGEL Mendoza	76	21.9%	271	78.1	347	100.0%
UGEL Utcubamba	25	2.3%	1044	97.7	1069	100.0%
Total	1739	34.9%	3237	65.1	4976	100.0%

Cuadro 3

DOCENTES CONTRATADOS TITULADOS Y NO TITULADOS POR REGIÓN (AYACUCHO)

	Docentes contratados no titulados		Docentes contratados titulados		Total	
ORE Ayacucho	0	0.0%	91	100.0%	91	100.0%
UGEL Cangalla	6	1.5%	390	98.5%	396	100.0%
UGEL Fajardo	38	11.2%	301	88.8%	339	100.0%
UGEL Humanga	7	0.4%	1743	99.6%	1750	100.0%
UGEL Huancasancos	11	7.9%	129	92.1%	140	100.0%
UGEL Huanta	184	15.3%	1018	84.7%	1202	100.0%
UGEL La Mar	232	18.8%	1002	81.2%	1234	100.0%
UGEL Lucanas	18	2.0%	881	98.0%	899	100.0%
UGEL Parinacochas-Cora Cara	21	5.0%	401	95.0%	422	100.0%
UGEL Paúcar del Sara Sara	10	4.8%	197	95.1%	207	100.0%
UGEL Sucre	23	9.7%	214	90.3%	237	100.0%
UGEL Vilcashuaman	128	22.4%	443	77.6%	571	100.0%
Total	678	9.1%	6810	90.9%	7488	100.0%

Cuadro 4
DOCENTES CONTRATADOS TITULADOS Y NO TITULADOS POR REGIÓN (CUSCO)

	Docentes contratados no titulados		Docentes contratados titulados		Total	
UGEL Acomayo	0	0.0%	346	100.0%	346	100.0%
UGEL Anta	8	1.9%	418	98.1%	426	100.0%
UGEL Calca	6	0.9%	664	99.1%	670	100.0%
UGEL Canas	0	0.0%	315	100.0%	315	100.0%
UGEL Canchis	0	0.0%	775	100.0%	775	100.0%
UGEL Chumbivilcas	1	0.1%	1059	99.9%	1060	100.0%
UGEL Espinar	0	0.0%	560	100.0%	560	100.0%
UGEL Paruro	0	0.0%	424	100.0%	424	100.0%
UGEL Paucartambo	36	5.8%	587	94.2%	623	100.0%
UGEL Pichari Kimbiri Villa Virgen	58	8.3%	643	91.7%	701	100.0%
UGEL Urubamba	41	10.8%	337	89.2%	378	100.0%
UGEL Cusco	1	0.1%	1119	99.9%	1120	100.0%
UGEL La Convención	279	20.0%	1114	80.0%	1393	100.0%
UGEL Quispicanchi	4	0.4%	945	99.6%	949	100.0%
Total	434	4.5%	9306	95.5%	9740	100.0%

Cuadro 5

DOCENTES CONTRATADOS TITULADOS Y NO TITULADOS POR REGIÓN (LORETO)

	Docentes contratados no titulados		Docentes contratados titulados		Total	
ORE Loreto (Maynas)	608	16.3%	3114	83.7%	3722	100.0%
UGEL Nauta	967	58.6%	684	41.4%	1651	100.0%
UGEL Alto Amazonas	900	56.4%	695	43.6%	1595	100.0%
UGEL Contamana	326	32.9%	666	67.1%	992	100.0%
UGEL Putumayo	135	57.4%	100	42.6%	235	100.0%
UGEL Ramón Castilla	481	52.5%	436	47.5%	917	100.0%
UGEL Requena	129	12.0%	947	88.0%	1076	100.0%
UGEL San Lorenzo	1340	73.7%	478	26.3%	1818	100.0%
Total	4886	40.7%	7120	59.3%	12006	100.0%

Cuadro 6

DOCENTES CONTRATADOS TITULADOS Y NO TITULADOS POR REGIÓN (PIURA)

	Docentes contratados no titulados		Docentes contratados titulados		Total	
ORE Piura	505	13.9%	3138	86.1%	3643	100.0%
UGEL Huarmaca	11	1.9%	575	98.1%	586	100.0%
UGEL Ayabaca	292	29.3%	706	70.7%	998	100.0%
UGEL Chulucanas	268	23.4%	876	76.6%	1144	100.0%
UGEL Huancabamba	536	50.6%	523	49.4%	1059	100.0%
UGEL Morropón	573	36.1%	1013	63.9%	1586	100.0%
UGEL Paita	49	7.6%	593	92.4%	642	100.0%
UGEL Sullana	73	5.0%	1374	95.0%	1447	100.0%
UGEL Talara	110	20.1%	437	79.9%	547	100.0%
Total	2417	20.7%	9235	79.3%	11652	100.0%

Como se ve en los cuadros 2-6, es dentro de las regiones de Loreto, Amazonas, Piura y Cusco donde las UGEL que han sido definidas como sensibles concentran la mayor cantidad de docentes contratados no titulados. En el caso de la UGEL San Lorenzo (Loreto) – Cuadro 5 –, casi el 74% de todos los docentes no contratados no poseen título pedagógico. En el caso de la UGEL Condorcanqui – Amazonas – este porcentaje llega casi a un 72%. Por su lado, en las UGEL La Convención (Cusco) y Huancabamba (Piura) – Cuadro 4 y 6 respectivamente, el porcentaje de docentes contratados no titulados llega a 50.6% y 20% respectivamente. Cabe destacar que en el caso de la UGEL Huanta (Ayacucho) – Cuadro 3 –, el porcentaje de docentes contratado no titulados es de 15.3%. Si bien se trata de un porcentaje bastante menor en comparación a las “UGEL sensibles” de las otras regiones, la UGEL Huanta ocupa el tercer lugar a nivel regional, ligeramente por debajo de la UGEL Vilcashuamán (22.4%) y La Mar (18.8%).

La información que acaba de ser descrita justifica largamente que las cinco UGEL que terminaron siendo parte de este estudio puedan ser definidas como sensibles desde el punto de vista de una concentración importante de docentes contratados no titulados dentro de su jurisdicción. Siendo esta situación particularmente aguda en los casos de la UGEL San Lorenzo (Loreto) y Condorcanqui (Amazonas).

Las localidades y escuelas de las “UGEL sensibles”

A continuación, describiremos las características de aquellas localidades y escuelas donde trabajan los docentes participantes de este estudio. Esta información es útil porque permite conocer el entorno en el que laboran estos docentes sin título. Esto último permite contextualizar esta problemática y explica las razones por las cuales estas plazas se asignan recién en la etapa 3, tramo II del DS-001-2017-MINEDU y están siendo ocupadas por estos docentes.

Las localidades que han sido visitadas cubren un rango amplio entre Centros Poblados, Comunidades Nativas, Asentamientos Humanos, capitales distritales y capitales provinciales. Como veremos, la distancia entre estas localidades y las capitales provinciales varía entre aquellas localidades que se ubican a menos de media hora vía terrestre y aquellas cuyo trayecto implica más de 5 horas ya sea a través de río, como en el caso de Saramiriza en Loreto, o terrestre, como en el caso de Sivia en Ayacucho. Esta situación condiciona que las plazas docentes por contrato de las escuelas que se ubican en estos territorios tengan dificultades para ser cubiertas por docentes con título pedagógico.

El recojo de información para este estudio se hizo en 25 escuelas pertenecientes a las 5 UGEL focalizadas. Estas escuelas están ubicadas tanto en zonas rurales como urbanas y proveen el servicio educativo a estudiantes de todos los niveles de la Educación Básica Regular.

Región Amazonas - UGEL Condorcanqui

En la UGEL Condorcanqui, se visitaron dos Comunidades Nativas awajún, Comunidad Nativa de Puerto Tundunsa y Comunidad Nativa Santa Rosa de Pagkintsa, así como tres centros poblados pertenecientes al Distrito de Santa María de

Nieva, Centro Poblado de Nuevo Seasmí, Centro Poblado de Tayuntsa y el Centro Poblado de Bajo Pupuntas.

Las vías de acceso a estas localidades son a través de carretera Bagua-Nieva y fluvial. El Centro Poblado de Nuevo Seasmí y el Centro Poblado de Nuevo Tayuntsa se encuentran en el eje carretero, siendo este último centro poblado el más lejano (90 minutos desde Juan Velasco Alvarado, Centro Poblado vecino a la ciudad de Nieva). A la Comunidad Nativa Santa Rosa de Pagkintsa, y el Centro Poblado de Bajo Pupuntas (que se encuentra dentro de la Comunidad Nativa Bajo Pupuntas), se accede vía fluvial, aunque para esta última no existe una ruta frecuente. El tiempo de viaje vía *peque peque* (embarcación artesanal motorizada) hacia Santa Rosa es de alrededor de una hora, mientras que en dirección a Bajo Pupuntas es de tres horas.

Las comunidades nativas de Puerto Tundunsa y Santa Rosa de Pagkintsa, como también el Centro Poblado de Bajo Pupuntas, son mayoritariamente de población originaria awajún, mientras que Tayuntsa y Nuevo Seasmí tienen una población predominantemente migrante, proveniente de Cajamarca y Lambayeque. La población concentra una fuerte presencia de hablantes awajún que manejan con fluidez el castellano.

Una causa importante de migración en estas localidades, tanto entre comunidades como hacia fuera de ellas, es la educación. Algunas comunidades, al no contar con II.EE. de nivel secundario, experimentan la migración de sus jóvenes hacia otras comunidades, como sucede desde Tayuntsa hacia Nuevo Seasmí y hacia la comunidad de Santa Rosa de Pagkintsa que recibe a niños y jóvenes de distintas comunidades. En Santa Rosa, existe una oferta educativa para todos los niveles, habiéndose construido un albergue especial para cobijar a estos estudiantes.

La principal actividad económica en estas localidades es la agricultura de yuca, sachapapa y plátano para el autoconsumo, y el cacao, la papaya y la piña para la comercialización. Otras actividades incluyen la pesca y la tala, esta última considerada una actividad propia de los pobladores mestizos. La agricultura es una actividad familiar a la que se incorporan los jóvenes que han terminado la secundaria y no han migrado a ciudades cercanas para realizar estudios superiores.

Los servicios básicos existentes en las cinco localidades son precarios. No cuentan con servicio de agua potable y desagüe. El agua de consumo doméstico es entubada y proviene de pozos y quebradas. Respecto a la energía eléctrica, tres de estas localidades tienen alumbrado público brindado por Electro Oriente. El Centro Poblado Bajo Pupuntas y la Comunidad Nativa Santa Rosa de Pagkintsa utilizan paneles solares para contar con energía eléctrica.

En cuanto a medios de comunicación, la señal de telefonía móvil existente en las comunidades es la red de Movistar, a excepción de Bajo Pupuntas que no cuenta con ninguna red. Las estaciones de radio más sintonizadas en estas localidades son Radio Nieva y Radio Kampankis. La televisión, llega a través de DIRECTV a cuatro de las cinco localidades visitadas a excepción del Centro Poblado Bajo Pupuntas. La señal de internet no llega a ninguna de estas localidades a excepción de la escuela de la Comunidad Nativa Puerto Tundunsa.

En relación con la oferta educativa de EBR, en estas localidades, todas cuentan al menos con II.EE. de nivel Inicial y Primaria. En cuanto a las II.EE. de nivel Secundario, solo el Centro Poblado Tayuntsa y la Comunidad Nativa Tundusa no cuentan con este nivel.

En estas localidades y comunidades se visitaron:

- Tres II.EE. de nivel inicial: Centro Poblado Tayuntsa, Comunidad Nativa Nuevo Seasmí y Comunidad Nativa Tundusa.
- Dos II.EE. de nivel primaria: Centro Poblado Tayuntsa y Comunidad Nativa Tundusa
- Dos II.EE. de nivel secundaria: Comunidad Nativa Santa Rosa de Pagkintsa y Comunidad Nativa Nuevo Seasmí.

De las escuelas visitadas, solo una, ubicada en el Centro Poblado Bajo Pupuntas, era de modalidad multigrado. Las demás escuelas eran polidocentes completas. En todas ellas, se resaltaba el hecho de que en el último periodo han recibido dinero para el mantenimiento de estos centros educativos, lo cual ha sido muy beneficioso.

Las instituciones educativas del nivel inicial y primario atienden básicamente a alumnos de su comunidad. Algunas escuelas reciben a estudiantes de comunidades cercanas, sobre todo en los últimos grados de primaria. En el nivel secundario, la movilidad de estudiantes es mayor, ya que no existen II.EE. de este nivel en todas las localidades y los alumnos tienen que desplazarse para continuar sus estudios. Las localidades de Nuevo Seasmí y Santa Rosa de Pagkintsa reciben estudiantes de distritos lejanos.

En cuanto a la lengua materna de los estudiantes, se menciona que los padres y madres de familia de las comunidades nativas dominan el awajún. La mayoría de estas localidades son EIB y enseñan el awajún.

En relación con la plana docente de las II.EE., no se encuentra completa en dos escuelas, la Primaria del Centro Poblado Tayuntsa y la Inicial de la Comunidad Nativa Tundusa. Es importante señalar que en estas escuelas, la presencia de docentes nombrados es mínima, se trata de escuelas donde las plazas son cubiertas por docentes contratados sin título pedagógico desde hace varios años.

Los docentes de estas instituciones educativas proceden de comunidades y localidades cercanas a la II.EE. donde trabajan. Un caso distinto es el caso de la Secundaria de la Comunidad Nativa Santa Rosa de Pagkintsa, la mayoría de sus docentes provienen de las regiones de La Libertad o Cajamarca.

Región Ayacucho – UGEL Huanta

En la UGEL Huanta, el trabajo de campo se concentró en la provincia de Huanta (asentamiento humano Nueva Jerusalén), en los distritos de Huamanguilla, Santillana (San José de Secce) y Sivia (VRAEM). Las tres primeras pertenecen a la región andina, mientras la última corresponde al Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro, VRAEM, y es parte de la provincia de Huanta.

Todas las localidades visitadas cuentan con rutas terrestres que las conectan con la ciudad de Huanta, aunque las distancias a recorrer son muy distintas. En la ciudad de Huanta, el trabajo de campo se realizó en el Asentamiento Humano Nueva Jerusalén, a tan solo 10 minutos del centro. El centro poblado de San José de Secce y Huamanguilla están ubicados a 30 minutos de la ciudad de Huanta. El distrito más lejano a la ciudad de Huanta es Sivia que se encuentra a 6 horas por vía terrestre, a través de una carretera en mal estado.

Todas estas localidades tienen una historia de migración, debido a los años de violencia política. El caso más notorio es el del A.H Nueva Jerusalén, conocido como “tierra de desplazados”. La lengua predominante en todas estas localidades es el castellano, seguida por el quechua, que se usa en distintos ámbitos. Los jóvenes suelen migrar para realizar estudios superiores, pues la oferta es muy reducida en estas localidades.

La actividad predominante en todas las localidades es la agricultura, seguida por el pequeño comercio. En las localidades de Huamanguilla y San José de Secce, es importante destacar la crianza de ganado como actividad económica.

Un caso particular a destacar es el distrito de Sivia, que por su ubicación en la ceja de selva tiene actividades económicas muy diversas, entre ellas destacan la agricultura del cacao, el café y los cítricos. Todos estos productos son comercializados o procesados para su comercialización en la misma localidad.

Estas actividades concentran la mano de obra de los jóvenes de la zona. Las actividades económicas ligadas a la economía ilícita como el narcotráfico y la tala ilegal de madera no fueron observadas, pero esta situación tiene influencia en la trayectoria educativa de los jóvenes y en las condiciones en las que laboran los docentes.

Respecto a los servicios básicos, tres de las localidades cuentan con agua potable, siendo Sivia la única que no cuenta con este servicio. Todas las localidades cuentan con red pública de desagüe, existiendo en cada una, asentamientos periféricos que no cuentan con la misma. En cuanto a electricidad, todas las localidades cuentan con este servicio dentro de las viviendas y con alumbrado público.

Respecto a medios de comunicación, la radio es la que llega a todas las localidades. En todas las localidades visitadas llega la señal de televisión, especialmente la nacional, así como servicios de cable. Respecto a la señal de telefonía móvil existen los servicios de Movistar y Claro. La señal de internet, por otro lado, llega a estas localidades principalmente a través de cabinas de internet. Es en el A.H Nueva Jerusalén, en la ciudad de Huanta, donde hay mayor presencia de internet en los hogares.

La oferta de Educación Básica Regular en las localidades de Huanta es variada. Por ejemplo, tenemos el A.H Nueva Jerusalén, sólo existe una IE para el nivel inicial y primaria. En San José de Secce, existe una IE de inicial, una IE primaria y un colegio secundario. Mientras tanto, en la ciudad de Huamanguilla, hay una IE del nivel inicial, dos escuelas primarias, y tres II.EE de nivel secundario. Por último, la ciudad de Sivia posee dos II.EE primarias y dos II.EE secundarias.

En estas localidades se visitaron:

- Una IE de nivel inicial: A.H Nueva Jerusalén de Huanta
- Una IE de nivel primaria: Sivia
- Dos II.EE. de nivel secundaria: Huamanguilla y Santillana

La única de estas escuelas que es multigrado es la IE Inicial “Madre Teresa de Calcuta” del A.H Nueva Jerusalén. Las demás II.EE. eran polidocentes completas.

Respecto a los estudiantes en estas localidades, la mayoría proviene del mismo distrito, siendo la excepción la escuela de Huamanguilla, la cual atiende a estudiantes de comunidades rurales de la zona, algunos estudiantes pueden tomar más de una hora para desplazarse hasta su centro de estudios.

En cuanto a la lengua materna de los estudiantes, se menciona que los padres y madres de familia dominan el quechua, que es la lengua de la familia. El quechua no se enseña en las escuelas, incluso se ha podido recoger el testimonio por el cual en el A.H Nueva Jerusalén, a las afueras de Huanta, se pidió que se deje de enseñar quechua para focalizarse en el castellano.

En relación con la plana docente de estas II.EE., encontramos que la mayoría son plazas ocupadas por docentes con título pedagógico. A diferencia de la IE Inicial de Nueva Jerusalén en Huanta y la IE de Sivia, donde hay una mayor proporción de docentes contratados sin título pedagógico. Por ejemplo, en esta última IE, laboran 67 docentes. De estos, 41 son contratos con título pedagógico y 13 son contratados sin título. Solo 13 docentes ocupan plazas con nombramiento en la CPM.

Los docentes de estos centros educativos provienen en su mayoría de la ciudad de Huanta. Las II.EE. de Sivia en el VRAEM presentan la mayor diversidad en cuanto a origen de los docentes. Estos provienen tanto de Huanta, Huamanga e Ica.

Región Cusco – UGEL La Convención

En la UGEL La Convención, el trabajo de campo se realizó en el distrito de Echarate, Centro Poblado de Kiteni y la capital distrital de Echarate, y en el distrito Huayopata, Centro Poblado de Huyro y la capital distrital de Huayopata.

Quillabamba es la ciudad más importante de la provincia de la Convención, donde se encuentran las instituciones estatales como la UGEL. A todas las localidades se accede por carretera. Echarate y Huyro se encuentran a una hora de la ciudad de Quillabamba y Kiteni se encuentra a 3 horas.

Las localidades de Echarate y Kiteni se encuentran dentro de la zona de influencia del proyecto gasífero Camisea, lo cual tiene impacto en sus dinámicas económicas; por ejemplo, existe una considerable oferta de trabajo tanto desde las instituciones del Estado, principalmente la municipalidad, como de la empresa privada en el sector servicios. Huyro, por su parte, es una zona dedicada a la agricultura, especialmente de té, destinada a la industrialización y comercialización. Son también significativas las actividades económicas alrededor del cultivo y procesamiento del café y el cacao.

Respecto a los movimientos de migración, las localidades de Echarate y Kiteni reciben un número importante de población proveniente de las comunidades atraídas por la dinámica económica que genera el gas de Camisea y el canon gasífero. Esta población es mano de obra que se contrata en las obras de la municipalidad. La población que llega a estos distritos para trabajar en la empresa de gas proviene de otros lugares y son personas que poseen mano de obra calificada. Este movimiento se ha desacelerado a partir de la creación del distrito de Megantoni, el cual ahora recibe más canon, e incluso ha generado un movimiento migratorio hacia este distrito.

En las localidades visitadas, la lengua predominante es el castellano; sin embargo, el quechua se conoce y es usado en distintos espacios. Cabe anotar que en estas zonas existen comunidades nativas aledañas donde se hablan lenguas originarias como el machiguenga y el yine.

Las poblaciones de estas localidades se dedican principalmente al rubro agricultor. Los principales productos en estas zonas son el café, cacao y distintas frutas. Asimismo, si bien es menor, existe producción de hoja de coca destinada al comercio ilegal y el tráfico de drogas.

Las actividades económicas secundarias más importantes en estas localidades son el comercio y el mercado de servicios, especialmente el de transporte. En el caso de Kiteni y Echarate, el transporte está relacionado al gas de Camisea y, en el caso de Huyro, al servicio turístico hacia Machu Picchu.

Respecto a los servicios básicos, todas las localidades cuentan con red pública de agua y desagüe y servicio eléctrico en todas las localidades visitadas. En cuanto a medios de comunicación, es importante destacar la presencia de radio y señal abierta de televisiva y televisión por cable; tanto Echarate como Kiteni. Por último, respecto al servicio de internet, este se encuentra en mayor medida en Kiteni y Echarate, que cuentan con cabinas de internet, e internet privado para celulares y hogares, mientras que en Huyro solo hay cabinas que brindan este servicio.

Respecto a la oferta de Educación Básica Regular, el Centro Poblado Huyro y la ciudad de Echarate cuentan con una institución para cada nivel. Por su parte, el Centro Poblado de Kiteni tiene una oferta educativa mayor, pues existe una IE pública de primaria y otra de secundaria. Además, existen dos instituciones privadas pertenecientes a grupos evangélicos para los niveles, primaria y secundaria.

En estas localidades y comunidades se visitaron:

- Una IE de nivel inicial: Echarate
- Una IE de nivel primaria: Kiteni
- Tres II.EE. de nivel Secundaria: Echarate, Kiteni y Huyro

Todas estas escuelas son polidocentes completas.

Es importante resaltar los cambios recientes que han experimentado las instituciones educativas a partir del reparto del canon de Camisea en el distrito de Echarate. En la actualidad, el canon es compartido con la localidad de Megantoni, lo que

afecta a las escuelas de Echarate y Kiteni, las cuales cuentan con menos recursos económicos para la mejora de infraestructura.

Respecto al origen de los estudiantes el panorama es diverso. En la IE de nivel inicial y en la de nivel secundario de la capital distrital de Echarate, encontramos que los estudiantes provienen del mismo distrito; sin embargo, el tiempo de camino a pie desde sus casas les toma entre 20 minutos hasta una hora, para quienes viven en zonas periféricas. Esto ocurre también en los niveles, primaria y secundaria de Kiteni, pues, aunque existe una ruta carrozable, muchos tienen que caminar hasta 2 horas para llegar. En el Centro Poblado Huyro, los estudiantes realizan un trayecto más largo, pues tardan al menos 2 horas en llegar al colegio caminando.

En las II.EE. visitadas en la UGEL, la mayoría de sus docentes cuenta con título pedagógico. Sin embargo, se pudo observar que en las II.EE. secundarias concentran un alto porcentaje de docentes que no cuentan con título pedagógico.

En las II.EE. de la capital distrital de Echarate y Huyro, la mayoría de los docentes vive en Quillabamba y se desplazan todos los días a sus escuelas en transporte público. En Kiteni, los docentes tienen sus hogares en Quillabamba o en la ciudad del Cusco, estos permanecen en Kiteni todo el mes y visitan sus hogares una vez al mes.

Región Loreto – UGEL San Lorenzo

En la región de Loreto, el trabajo de campo se realizó en la provincia de Datem del Marañón, en los distritos de Barranca y Manseriche. Se han visitado cuatro localidades en la provincia del Daten del Marañón. La ciudad de San Lorenzo y el Centro Poblado de Barranca en el distrito de Barranca. En el distrito de Manseriche, se recogió información en la Comunidad Nativa de Puerto Linda y en Villa Saramiriza.

Es importante tomar en cuenta que esta provincia es de difícil acceso, se encuentra muy distante de la ciudad de Iquitos, razón por lo cual se accede más rápido por vía aérea desde Yurimaguas. La forma de transporte que usa la población es la fluvial. Desde Yurimaguas hasta San Lorenzo, el trayecto dura diez horas. Desde aquí es posible llegar al centro poblado de Barranca en una hora y a Villa Saramiriza en cinco horas. A Puerto Linda, se llega desde Saramiriza en 45 minutos más. Existe una amplia movilidad entre los Centros Poblados y las Comunidades Nativas con San Lorenzo por motivos comerciales.

Entre estas cuatro localidades, tres tienen población nativa; es decir, pueblos kichwa, shawi, awajún, etc., mientras que San Lorenzo tiene una mayor población migrante que proviene de lugares como Yurimaguas, Chiclayo, Trujillo y Cajamarca. La lengua predominante es el castellano en Barranca, San Lorenzo y Villa Saramiriza, mientras que el awajún es predominante en Puerto Linda.

En el Centro Poblado de Barranca y la Comunidad Nativa Puerto Linda, la actividad predominante es la agricultura, especialmente de yuca y plátano para el autoconsumo y la comercialización con comunidades cercanas. En estas localidades, las actividades económicas secundarias son la pesca, caza y comercio. En San Lorenzo y Villa Saramiriza, que son capitales de distrito, la dinámica económica involucra más al comercio y al sector de construcción. La presencia de Petroperú

cerca a Villa Saramiriza contribuye con el movimiento comercial de esta zona. Los servicios y negocios son abundantes, principalmente en San Lorenzo, mientras que en Barranca y Puerto Linda tienen una importancia menor.

Respecto a los servicios básicos, solo San Lorenzo tiene red pública para agua y desagüe. Villa Saramiriza solo cuenta con red pública de desagüe, mas no para agua. Tanto Villa Saramiriza como Barranca y Puerto Linda se abastecen de agua a través de pozos. Por último, Barranca y Puerto Linda utilizan pozos sépticos. En estas localidades, la generación de electricidad es a motor.

Los medios de comunicación presentes en las cuatro localidades son la radio, la televisión y la telefonía celular. El uso de celulares está extendido entre las cuatro localidades gracias a las redes de Movistar y Bitel. Para el servicio de televisión, se cuenta con señal de cable y televisión abierta. El acceso a internet solo posible en las capitales distritales de San Lorenzo y Villa Saramiriza a través de cabinas de internet y red de internet celular. En el Centro Poblado de Barranca y la Comunidad indígena Puerto Linda no existe conexión de internet.

La oferta educativa básica en las localidades visitadas difiere, debido al nivel de urbanización de estas. En los casos de San Lorenzo y Villa Saramiriza, existe más de un centro educativo por nivel. San Lorenzo cuenta con cinco II.EE de nivel primario y secundario. En cambio, centros poblados como Barranca cuentan con solo una institución para cada nivel, y, en el caso de la Comunidad Nativa de Puerto Linda, solo se cuenta con una escuela para Inicial y Primaria. De las II.EE. visitadas, solo la IE de la Comunidad Nativa Puerto Linda es de modalidad multigrado, todas las demás son de modalidad polidocente completa.

En estas localidades y comunidades, se visitaron:

- Dos II.EE. de nivel primaria: Villa Saramiriza y Comunidad Nativa Puerto Linda
- Dos II.EE. de nivel secundaria: San Lorenzo y Barranca

El principal problema que enfrentan a estas II.EE. es la situación de su plana docente. El director de la IE de San Lorenzo, informó que la falta de estabilidad de los profesores afecta a los estudiantes y las posibilidades de organizar las actividades pedagógicas al interior de su escuela. Asimismo, otros directores mencionan que los salarios son muy bajos para afrontar el alto costo de vida en San Lorenzo. Por último, es importante mencionar la deficiente calidad de la infraestructura de las II.EE.

En las escuelas visitadas, los estudiantes provienen del mismo distrito. En los casos de las escuelas en Villa Saramiriza, San Lorenzo, y Barranca, la lengua materna de los estudiantes es el castellano. Solo en Puerto Linda, la mayoría de los estudiantes tiene como lengua materna el awajún. En la mayoría de los casos, los estudiantes demoran alrededor de 20 minutos en llegar a sus escuelas. Solo en el caso de la IE de Villa Saramiriza, el trayecto puede demorar hasta 2 horas para los estudiantes que viven en las comunidades del distrito y llegan a pie, sin embargo, también hay mototaxis que realizan este recorrido.

En estas escuelas, la mayoría de los docentes son contratados y existe un número importante de docentes que no cuenta con título. Por ejemplo, en la escuela de San Lorenzo, hay un total de 40 docentes: 35 profesores son contratados y 20 de los contratos no tienen título. Solo 5 son docentes nombrados con título pedagógico. Por su parte, en la IE de la Comunidad Nativa Puerto Linda, de un total de 4 docentes, 3 docentes son contratados sin título.

Los profesores de estas escuelas tienen diversos orígenes. En la IE Saramiriza, la mayor parte de los profesores provienen de Trujillo, Chiclayo y Bagua y residen actualmente en la localidad. La procedencia urbana de los docentes se repite en San Lorenzo, en el colegio de nivel Secundario, con profesores provenientes de Chiclayo, Trujillo, Yurimaguas, Iquitos o Tarapoto. En Puerto Linda, la composición de los profesores es notoriamente distinta, pues provienen de las comunidades aledañas.

El tiempo de traslado de los profesores hacia sus centros de trabajo no suele sobrepasar los 15 minutos. La excepción está en los profesores de la escuela de Barranca que viven en San Lorenzo, y los de Puerto Linda, quienes viven en esa comunidad de lunes a viernes.

Región Piura – UGEL Huancabamba

En la región de Piura, el trabajo de campo se realizó en la provincia de Huancabamba, en los distritos de Sondor, Sondorillos y El Carmen de la frontera. En este último distrito, el recojo de información se realizó en el poblado de Sapalache, capital del distrito de El Carmen. Todas las localidades visitadas son relativamente cercanas a Huancabamba y accesibles por vía terrestre, siendo Sondor la más cercana a 30 minutos de distancia en automóvil. El camino a Sondorillo se realiza a través de trocha afirmada y toma hasta 35 minutos. El más lejano, Sapalache, se encuentra a una hora de distancia de la ciudad de Huancabamba. Todas estas rutas cuentan con servicio de transporte público como combis o colectivos. La movilidad entre Huancabamba y estas localidades es fluida, debido a que muchos pobladores trabajan en Huancabamba o se desplazan con fines comerciales y de trámites burocráticos en las instituciones estatales.

Las actividades económicas más importantes son las agrícolas y ganaderas, estas se complementan con la existencia de industrias dedicadas a la producción de lácteos. Entre los productos agrícolas, podemos mencionar que la papa y el maíz, en Sondorillo, y las frutas y caña, en Sondor, son los más importantes.

Respecto a los servicios básicos, dentro de estas tres localidades, todas tienen acceso a agua y desagüe dentro de las viviendas a través de la red pública; sin embargo, se pudo encontrar que en las zonas periféricas de Sondorillo no existe este servicio. De la misma manera, todas las localidades cuentan con servicio de electricidad.

En las localidades de Huancabamba todas cuentan con acceso a todos los medios de comunicación, radio, televisión con señal abierta y por cable e internet.

Todas las localidades visitadas en Huancabamba cuentan con una IE por nivel educativo. En las instituciones educativas visitadas en Sondor y Sapalache, la llegada de nuevos directores nombrados por concurso ha traído cambios positivos al interior de sus escuelas, lo que ha generado mayor integración e intercambio entre la plana docente. Todas estas II.EE. pertenecen al ámbito urbano, son polidocentes. La IE n Sondor, es la única dentro de este estudio que presenta doble turno.

En estas localidades, se visitó las siguientes II.EE.:

- Dos II.EE. de nivel inicial: Sondor y Sondorillo
- Una IE de nivel primaria: El Carmen de la frontera
- Una IE de nivel secundaria: Sondor

Los estudiantes en estas escuelas viven en las localidades cercanas, se desplazan caminando en recorridos que duran alrededor de 30 minutos. En la localidad de Sapalache, los estudiantes viven en caseríos más lejanos y algunos pueden tardar hasta 1 hora de camino a pie.

Los profesores de las instituciones visitadas en la UGEL de Huancabamba no suelen vivir en la localidad en la que trabajan. Los docentes viven en la ciudad de Huancabamba y se trasladan a sus escuelas diariamente usando transporte público en trayectos que duran entre alrededor de 40 minutos o una hora dependiendo de la localidad.

Respecto a la condición de los docentes de estas escuelas, la mayoría cuenta con título pedagógico.

2. Los docentes contratados no titulados de este estudio

En la actualidad, las políticas educativas dirigidas a mejorar la profesión docente constituyen el eje central de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en la mayoría de los países de América Latina. En esa línea, el sistema educativo peruano está empeñado en la implementación de la Ley de Reforma Magisterial, que instaura la Carrera Pública para los docentes. La CPM establece requisitos muy claros para ingresar a esta, como título pedagógico y rendición de la Prueba Única Nacional, por mencionar algunos, y establece una carrera meritocrática para todos los docentes que ingresan al sistema educativo público, asegurando que puedan avanzar y ascender a lo largo de sus carreras. La CPM entra en vigencia el 2012, a partir de ese año y de forma paulatina, se han implementado procesos de evaluación para el ingreso y permanencia en la carrera.

A pesar de los esfuerzos descritos para la implementación de la Ley de Reforma Magisterial, actualmente todavía existen escuelas con plazas docentes por contrato las cuales año a año tienen que ser ocupadas por docentes sin título pedagógico para asegurar la provisión del servicio educativo en algunas zonas de nuestro país donde no existe la oferta de docentes con título.

La presencia de los docentes no titulados no es la misma en las cinco regiones consideradas para este estudio. Así tenemos que el porcentaje de docentes no

titulados dentro del total de docentes contratados llega al 40.7% en el caso de la Región Loreto, al 34.9% en la Región de Amazonas y al 20.7% en la Región Piura. Por el contrario, en el caso de las regiones de Ayacucho y Cusco, este porcentaje es tan solo de 9.1% y 4.5% respectivamente.

Aunque con algunas diferencias, un patrón similar se observa cuando se mira la situación de nuestras “UGEL sensibles”. Siendo así que, en el caso de la UGEL San Lorenzo (Región Loreto), los docentes no titulados constituyen el 73.7% de todos los docentes contratados; en el caso de la UGEL Condorcanqui (Región Amazonas), este porcentaje llega a 71.4%; y, en el caso de la UGEL Huancabamba (Región Piura), llega a 50.6%. Por su lado, en la UGEL Huanta (Región Ayacucho), los docentes contratados no titulados llegan a ser solo el 15.3% de todos los docentes contratados y, en el caso de la UGEL La Convención (Región Cusco), este porcentaje es de 20%. A pesar de estas diferencias regionales, las características y la problemática de todos estos docentes no titulados terminan siendo bastantes similares, como veremos a continuación.

Las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo permitieron levantar información sobre algunas características sociodemográficas de los docentes sin título que son relevantes para este estudio. Asimismo, las entrevistas recogieron información referida a la trayectoria educativa, profesional y a la labor que cumplen los entrevistados como docentes. Todo lo anterior permite explorar las posibilidades de profesionalización, titulación e incorporación al sistema educativo en el marco de la CPM.

Cabe anotar que el tamaño de la muestra dificulta la elaboración de un perfil o una tipología de estos docentes. Sin embargo, la información presentada muestra que es posible identificar algunas características compartidas por la mayoría de los docentes que sirvan para proponer recomendaciones encaminadas a su profesionalización y titulación.

Esta sección está organizada en 4 temas: a) características sociodemográficas, b) educación básica y formación superior, c) trayectoria profesional y d) relación del docente no titulado con la localidad, la escuela y la enseñanza.

Características sociodemográficas de los docentes participantes de nuestro estudio

A continuación, presentaremos información sobre las siguientes características sociodemográficas de los docentes no titulados que han sido parte del estudio: lugar de nacimiento, lugar de trabajo, género, edad, lengua materna, estado civil, posición que ocupa en el hogar, educación y otra ocupación remunerada.

De los 45 docentes no titulados que han sido considerados en este estudio, tenemos que 36 han nacido en la región en la que actualmente trabajan y 9 de ellos han nacido en otra región. En el caso de los docentes no titulados que laboran en Piura y Cusco, todos ellos nacieron en esta misma región a diferencia de Amazonas, Ayacucho y Loreto donde solo seis de nueve docentes no titulados nacieron en la región en la que actualmente trabajan. Hay que resaltar que en el caso de

quienes nacieron en una región diferente a la que actualmente trabajan, se trata de regiones cercanas con las cuales existe una historia de migración intrarregional.

El hecho de que en la mayoría de los casos no exista diferencia entre región de nacimiento y región en la que se trabaja actualmente se vuelve todavía más significativo porque en las regiones de Amazonas, Cusco, Iquitos y Piura la mayoría de docentes no titulados nació en la provincia en las que se encuentran las "UGEL sensibles". Específicamente, en el caso de Cusco, se trata de 8 de 9 docentes no titulados, en Piura son 7 de 9 y en Amazonas e Iquitos 6 de 9 en cada caso.

En relación a la zona de nacimiento de los docentes participantes a este estudio, hay que mencionar que son similares a las zonas en las que trabajan en la actualidad. En su mayoría, los docentes han nacido en la provincia de la UGEL para la que trabajan. Así, por ejemplo, tenemos que, en Piura, de los nueve docentes no titulados, siete nacieron en localidades rurales de Huancabamba, en distritos como Sondor o Carmen de la Frontera. En Amazonas y Loreto, por ejemplo, tenemos que seis docentes nacieron en comunidades nativas ubicadas en distritos como Santa María de Nieva y Río Santiago en Condorcanqui o Barranca y Manseriche en Datem de Marañón. En las regiones de Cusco y Ayacucho, la situación es muy similar. En la UGEL La Convención, la mayoría de los docentes han nacido en esta provincia, seguido de Quillabamba o localidades cercanas. Cabe anotar que un docente proviene de la provincia de Canchis, distrito de Sicuani. En el caso de la UGEL Huanta, cinco han nacido en esta provincia y uno en la provincia de Huamanga. Asimismo, dos docentes nacieron en provincias de la región de Ica y uno en la provincia de Cañete.

Esto muestra que, en general, la mayoría de nuestros docentes proceden de distritos menores, centros poblados, caseríos o comunidades. Esta característica resulta importante porque implica que los docentes trabajan en escuelas ubicadas en contextos similares a donde nacieron, lo cual explicaría el interés y posibilidades concretas por acceder a ocupar las plazas de docentes en las escuelas de sus localidades. A diferencia de otros docentes titulados que tendrían que desplazarse a lugares lejanos para ocupar las plazas que se ofertan en los concursos por contrato.

De los 45 docentes no titulados, 17 de ellos son hombres (38%) y 28 son mujeres (62%). La única región donde el número de docentes hombres es mayor al de mujeres es Ayacucho. En esta región, cinco de los nueve docentes son hombres. La edad promedio de estos 45 docentes es 32 años. No se registra diferencia significativa alguna entre las edades de docentes hombres y mujeres. En términos regionales, los promedios de edad más bajos los encontramos en Loreto y Ayacucho (29 años en cada caso). Por el contrario, los promedios de edad más altos se observan en Piura y Cusco (34 años en cada caso). Si consideramos que el rango de edad de estos profesores va de 22 a 50 años, y que alrededor de la mitad de ellos tiene 30 o menos años, podemos concluir que se trataría de una población en la que predominan los docentes jóvenes quienes podrían tener la posibilidad de desarrollar una carrera docente si tuvieran la oportunidad de profesionalizarse en sus lugares de origen.

La gran mayoría de estos docentes tiene como lengua materna el castellano (73%). Le sigue un 16% que tiene como lengua materna el awajún y un 11% que tiene

al quechua como lengua materna. Amazonas es la única región en la que existe una mayoría de docentes que tienen una lengua materna diferente al castellano (cinco de nueve).

En cuanto a su estado civil y a la posición que ocupan en sus hogares, tenemos que un 36% de estos docentes no titulados son solteros, que un 31% son convivientes y que un 27% está casado. Asimismo, de estos 45 docentes, un 56% es jefe o jefa de hogar, un 13% es cónyuge, y un 24% es hijo o hija.

Sobre lo que ha sido la educación básica de estos docentes, lo que más llama la atención es el hecho de que, en todas nuestras regiones, la mayoría de nuestros docentes no titulados realizaron sus estudios de primaria en la misma provincia en la que se encuentra la escuela en la que laboran actualmente. De igual modo, la mayoría de nuestros docentes en Piura y Cusco hicieron sus estudios de secundaria en la misma provincia en la que actualmente trabajan. Si consideramos de manera conjunta la experiencia tanto de la educación primaria como de la secundaria, tenemos que ocho de los nueve docentes no titulados en Piura que participaron en este estudio hicieron la primaria y la secundaria en la provincia de Huancabamba y, por otro lado, tenemos que, en Cusco, seis de los nueve docentes entrevistados estudiaron la primaria y la secundaria en la provincia de La Convención. Para terminar, en los casos de Amazonas, Ayacucho y Loreto, cuatro de los nueve docentes no titulados entrevistados hicieron la primaria y la secundaria en las provincias de Condorcanqui, Huanta y Datem del Marañón respectivamente.

En relación con el máximo nivel educativo alcanzado por estos docentes no titulados, cabe resaltar que tenemos que un 36% dice tener formación universitaria completa y un 27% menciona tener una formación universitaria incompleta. Asimismo, un 18% tiene formación no universitaria completa y el 11% formación no universitaria incompleta. Por último, un 4% tiene posgrado completo, un 2% tiene posgrado incompleto y un 2% tiene solo secundaria. Dados estos resultados, es evidente que el nivel educativo de los docentes no titulados sería muy variado.

Finalmente, con relación a si estos docentes tienen un segundo trabajo que les genere ingresos, encontramos que este sería el caso de la mitad de ellos (51%) y que estas labores están, por lo general, vinculadas a actividades de agricultura, comercio, transporte, manualidades y ejercicio profesional privado que se realizan alrededor del lugar en el que se desempeñan como docentes. La región donde es mayor el número de docentes no titulados que tienen un segundo trabajo remunerado es Piura (seis de nueve). Por el contrario, la región donde es menor la presencia de docentes no titulados con un segundo trabajo que les genere ingresos es Ayacucho (tres de seis).

En resumen, la información recogida sobre estos 45 docentes no titulados nos habla de docentes que son nacidos en la zona en la que se ubica la escuela en la que trabajan actualmente. Específicamente, la mayoría de ellos trabaja actualmente en la provincia en la que nacieron. Los docentes que participaron de este estudio son mayoritariamente mujeres y jóvenes (30 años o menos). Esto último explicaría que la mitad de estos docentes sean solteras o solteros y que una cuarta parte sea hijo o hija. Asimismo, encontramos que la gran mayoría de estos docentes dice que el castellano es su lengua materna, con excepción de Amazonas. En Ayacucho

y Cusco, la mayoría de docentes tiene dominio del quechua y el castellano. Con relación al máximo nivel educativo alcanzado, destacan dos cosas. En primer lugar, su variabilidad, que va posgrado completo hasta secundaria completa. En segundo lugar, el que varios de ellos tengan formación universitaria (completa e incompleta) y formación no universitaria completa.

Educación Básica y Formación Superior

La trayectoria educativa de los docentes es importante porque tiene influencia directa con su quehacer profesional; es decir, la forma en que los docentes aprendieron y accedieron al conocimiento escolar y la manera en que se relacionaron con la escuela marca la forma como ellos enfrentan la relación con la enseñanza y el aprendizaje, con sus estudiantes y la institución escolar. Del mismo modo, la formación pedagógica inicial y en servicio, no solo tiene impacto en su labor de enseñanza y aprendizaje, sino también en su estatus como profesionales y el valor simbólico y cultural que se les asigna en sus comunidades y la sociedad, en general. Es por estas razones que la trayectoria educativa vista como un continuo desde la escuela hasta la formación superior dice mucho de la situación de los docentes y el desempeño que tienen en las aulas.

En esta sección, nos ocuparemos de presentar la información referida a la trayectoria educativa de los 45 docentes sin título pedagógico que componen la muestra de este estudio.

Como hemos visto en las características sociodemográficas, un asunto que debemos resaltar es que los docentes han nacido en las localidades cercanas a las escuelas donde hoy laboran, asimismo, es en estas mismas localidades donde han realizado sus estudios escolares y muchas veces su formación superior. Ello quiere decir que sus relaciones familiares y sociales están marcadas por sus lugares de origen y el desplazamiento dentro del mismo entorno.

Una característica común a la mayoría de los docentes entrevistados es el hecho que hayan nacido en una comunidad nativa o un centro poblado, hayan cursado sus estudios escolares en una comunidad o localidad cercana y hoy trabajen en una comunidad o localidad de la misma zona. Esta constatación nos permite asegurar que son conocedores del entorno social y cultural de la zona donde están las escuelas donde trabajan. A su vez, estas condiciones explicarían el hecho de que estén interesados en ocupar las plazas que se ofrecen en estos lugares. Ocupar el puesto de docentes en estas escuelas resulta muy atractivo porque pueden distribuir su tiempo entre la enseñanza, sus familias y otras actividades económicas de la zona como la agricultura o el pequeño comercio.

“Vivo en Kiteni, con mi familia, siempre he vivido acá con mis abuelos, mis padres, mis tías y mis hermanos. A mis papás les ayudo. Como tengo, ahorita 9 horas en la escuela, en las horas libres me da tiempo para ayudar a mi mamá, ya que cocino, lo lavo, todas esas cositas, lo cuido su tienda, así a veces. Trabajo en cosas particulares. Como hay una clínica, cuando hay así pacientes, necesitan de mí como como secretaria y anoto sus datos personales, de la empresa y hago cualquier trabajo que aparezca, ahí estoy. También trabajo en ese caso con Unique, eso sí.

¿Dónde estudio la primaria? ¿Y la secundaria?

Aquí, sí inicial. También primaria y secundaria" (Docente de Cusco)

Resulta importante destacar que, en las zonas de influencia de las "UGEL sensibles", el Estado y sus instituciones se han convertido en los últimos años en una fuente importante de empleo que requiere al menos personas con secundaria completa y algún grado de educación superior. En este sentido, el crecimiento de la cobertura educativa requiere, a su vez, un mayor número de docentes para atender las escuelas en estas localidades. Todo ello abona a favor del interés de estos docentes por ocupar las plazas por contrato a pesar de no contar con el título pedagógico.

"Estudié ingeniería en agronomía tropical, terminé mis estudios. No me titulé pues empecé a trabajar como docente y ya no tuve tiempo. Estoy estudiando en el Instituto Santa Ana Quillabamba desde el 2016, todas las tardes (de lunes a viernes) de 5 a 10 pm, mediante una modalidad de convalidación ya que no está acreditado para matemática. Empecé a enseñar por un colega que me invitó a una academia porque uno de los profesores no asistió. Así que me dijo: "oye, sabes qué, porque no me dictas unas clases eres bueno en lo que haces"... luego empecé en un colegio particular. Me dijeron que había plazas "desiertas", que faltaban docentes, que con otra carrera normal podía participar. A parte que yo ya estoy cursando las dos carreras, normal... mucho mejor todavía me dijeron. Si tienes dos, mucho mejor podrías participar en esta convocatoria para contrato." (Docente de Cusco)

Con relación a la formación superior de este grupo de docentes, un hallazgo importante de este estudio nos muestra, en primer lugar, que, de 45 docentes, 44 tienen algún tipo de formación superior y que uno de ellos tiene solo educación secundaria completa. En segundo lugar, que 31 docentes han realizado estudios de Educación; de estos, 18 los han culminado, pero no se han titulado, ocho los están cursando y cinco no han podido concluirlos. Incluso algunos de estos docentes cuentan con estudios de maestría en profesiones distintas a la Educación. Se trata entonces de docentes con formación en Educación, que llevan varios años ocupando estas plazas por contrato e interesados en culminar su formación como docentes y obtener su título pedagógico, como veremos más adelante.

"En realidad, yo no soy estrictamente docente. Tengo otra carrera profesional, yo soy de profesión ingeniero agrónomo, graduado en la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, con una especialidad, una maestría concluida en Ciencias Ambientales" (Docente de Cusco).

"Vivo en la comunidad de Sinchi Roca, siempre he vivido ahí con mi pareja e hijos. Primaria estudié en Sinchi Roca, secundaria en Pijuayal. He trabajado, en parte, en el aserradero y, en parte, en mecánica.

Terminé mi secundaria en el 2005, en 2007 ya estuve en ETE [Escuela Técnica del Ejército] y no he podido, lo dejé. Del 2008 al 2010, estuve trabajando por la selva y también he vivido en Lima, ahí estuve trabajando en una mecánica. He trabajado seis meses en esa empresa en Lima y luego en Chiclayo. Regresé y andaba trabajando, por petroleros, seguía juntando mi platita y poco a poco junté mi dinerito y ya me animé y continué mis estudios en la universidad. Ahora sigo trabajando, estudio, pero sigo trabajando." (Docente Loreto)

Si bien es cierto que la información recogida no permite hacer mayores distinciones entre los docentes que laboran en las 5 “UGEL sensibles”, hay que destacar que, en relación a la formación superior, la mayoría de docentes contratados sin título pedagógico han cursado algún tipo de estudios superiores y un número considerable cuenta con algún nivel de educación superior en Educación inclusive cuentan con estudios culminados, pero no han logrado obtener el título pedagógico. Veamos en detalle el caso de cada una de las UGEL.

En la UGEL Condorcanqui, los nueve docentes no titulados que han sido parte de este estudio tienen estudios superiores. Es interesante anotar que cinco han estudiado Educación; de estos últimos, dos han culminado sus estudios y tres están en proceso de culminarlos. Los cuatro docentes restantes tienen estudios superiores en un área diferente y tres de ellos tienen además estudios superiores en Educación. De ellos, dos los han culminado y uno dice que los tiene en curso. Todos ellos han realizado estos estudios en la zona de influencia de la UGEL Condorcanqui.

Los docentes de la UGEL Huanta presentan una situación similar, donde ocho de nueve tienen estudios superiores. Dos de ellos, solo en Educación y seis en un área diferente. Con relación a los que solo han estudiado Educación, nuestros dos docentes han culminado estos estudios. Uno los ha realizado en la región Ica y otro en la región Lima.

De los seis docentes que tienen estudios superiores en un área diferente a Educación, cinco han realizado o vienen realizando estudios en Educación. De ellos, cuatro los han culminado y no han logrado titularse y uno está en proceso de hacerlo. De estos cinco docentes, dos han estudiado o vienen estudiando Educación en la provincia de Huanta, dos han estudiado en la provincia de Huamanga y uno en la provincia de Ica.

Por ejemplo, tenemos el caso de una maestra de Sivia, con 4 años de ejercicio docente, con estudios de Educación, recién titulada, que además tiene estudios técnicos y universitarios de Contabilidad:

“A parte de lo que es Educación, lo que es Contabilidad, he estudiado en la Universidad Tecnológica de los Andes de Apurímac. Lo que es la carrera técnica, he estudiado también, contabilidad igual, en el Instituto Superior Tecnológico de Huanta. Yo soy también contadora. Y bueno, también ejerzo ¿no? Porque cuando se da ocasiones, también hago conciliaciones extrajudiciales, que también tengo un título ahí.” (Docente de Ayacucho).

En la misma línea con lo anterior, en la UGEL La Convención, los nueve docentes no titulados tienen estudios superiores. Dos de ellos han estudiado y culminado la carrera de Educación sin lograr titularse. Uno de ellos los realizó en la provincia de La Convención y el otro en la provincia de Cusco.

Los siete docentes restantes tienen estudios superiores en un área diferente a Educación. De ellos, solo dos tienen además estudios en Educación, uno está en proceso de concluirlos y el otro menciona no haberlos culminado. En ambos casos, señalan haber estudiado en la provincia de La Convención.

Para el caso de la UGEL Datem del Marañón, encontramos que de los nueve docentes no titulados que han sido parte de este estudio, los nueve tienen estudios superiores. De ellos, tres solo tienen estudios superiores en Educación. De estos tres docentes, dos han culminado estos estudios en Educación sin lograr titularse y uno menciona no haberlos terminado. Con relación al lugar en el que se realizaron estos estudios, encontramos que uno de ellos ha tenido lugar en la provincia de Datem del Marañón y los dos restantes en la región Lima.

De los seis docentes de esta región que tienen estudios superiores en un área diferente a Educación, la mitad de ellos tiene también estudios en Educación. De estos tres docentes, dos dicen tenerlos en curso y uno menciona que no los ha terminado. En un caso, estos estudios se realizaron o se vienen realizando en la provincia de Datem del Marañón, uno en la provincia de Maynas y el último en la región Lima.

Finalmente, los nueve docentes entrevistados de la UGEL Huancabamba también tienen estudios superiores. De ellos, dos han estudiado solo Educación. Uno de ellos los ha culminado y el otro no lo ha hecho. En un caso, estos estudios han tenido lugar en la provincia de Sullana y en el otro en la provincia de San Marcos (Región Cajamarca).

Si consideramos a los siete docentes de esta región que tienen estudios superiores en un área diferente a Educación, encontramos que cuatro de ellos también tienen estudios en Educación. De estos cuatro docentes, tres los han culminado sin obtener el título pedagógico y uno no lo ha hecho. En estos dos casos, los estudios en Educación tuvieron lugar en la provincia de Piura, en uno se realizaron en la provincia de Huancabamba y el último en Trujillo.

Las posibilidades de acceder a la formación superior de los jóvenes que acaban la secundaria en las localidades donde se realizó este estudio, depende en gran medida de la oferta que exista y de las posibilidades de las familias para asegurar el desplazamiento de sus hijos a otros lugares. En aquellas donde existe una mayor oferta de estudios técnicos o ISP, como en Cusco, vemos que los jóvenes estudian en sus localidades. Es en estas zonas donde las plazas por contrato para docentes pueden ser cubiertas por personas que, si bien es cierto, no tienen título de docentes, han accedido a niveles superiores de educación. En este esquema, están los profesores en Ayacucho que cuentan con una oferta importante de instituciones de educación técnica, superior y universitaria en las ciudades de Huanta y Ayacucho. En la región Amazonas, se puede constatar que ha habido mayor migración en busca de estudios superiores a localidades cercanas como Jaén (Región Cajamarca) y Bagua.

"Mi especialidad de formación es educación física. Siempre me gustaban las carreras, jugar, la agilidad ¿no? Todavía, estoy en 7mo ciclo. En enero y febrero viajo a Jaén a estudiar. Con el dinero de mi trabajo pago mis estudios, es caro. En verano llevo dos ciclos, eso es un obstáculo, la Universidad está cobrando anual mil quinientos por dos ciclos. Otro obstáculo es la distancia a Jaén, estamos acá agarrando auto ¿no? 6 horas, 50 soles hasta Bagua, de Bagua hasta Jaén son 20 soles. Tenemos que alquilar cuarto a 300 soles mensuales. Aparte gastamos en comida, víveres. Gastamos 500 soles. Además pagamos universidad. En la Universidad Particular de Chiclayo en Jaén empecé mis estudios el 2015

y todavía sigo estudiando. Me faltan 3 ciclos ya. Hasta el 2020 nomás.”
(Docente de Amazonas)

“Estudié un año enfermería y por enfermedad dejé mi estudio, por eso me atrasé. Como no tengo plata pensé ¿cómo voy a estudiar?, por eso yo entré acá a educación. Mi hermano Guster me apoyó un poco, él ha estudiado para educar, allá en Lima. En Lima, estudié el primer ciclo, en Surco en la Universidad Marcelino Champagnat y de allá he venido nuevamente para trabajar. Lo dejé otra vez para venir a San Lorenzo. El 2011 trabajé porque hemos recogido una platita y empecé nuevamente segundo ciclo. El 2012 y el 2013 seguí estudiando en vacacional, es por eso que ya terminé. Durante 8 años estudié. A veces si tienes plata estudias en Lima, pero nosotros tenemos acá la sede de la Universidad Champagnat en San Lorenzo. Porque quería aprender más, superarme y además para trabajar con los padres, acá de nuestra comunidad. A veces todos necesitamos estudiar más, eso necesitamos, por eso yo lo he logrado. Para mi titulación, encontré dificultad, porque no sabía cómo es titulación, eso no podía nada. Busqué, he buscado un profesor, los que saben más (...) él me enseñó un poco. (...) No entendía cómo es sustentación. La distancia de aquí a San Lorenzo genera problemas porque nosotros agarramos chالupa y si no tienes plata ¿cómo vamos a llegar?”
(Docente de Loreto)

Diversos estudios que abordan la educación rural, especialmente aquellos que analizan la educación secundaria, muestran que en escuelas de zonas alto andinas y amazónicas, siempre han existido dificultades para cubrir las plazas con docentes con título pedagógico. Lo más usual era que en estas zonas solo se lograba cubrir las plazas con personas que tuvieran secundaria completa y que pertenecían a sus comunidades y localidades de origen (Eguren et al, 2016).

Este estudio nos permite constatar que algunas condiciones han ido cambiando con el tiempo en la medida que las zonas rurales han sufrido transformaciones en la última década. Es significativo anotar que de los 45 docentes que conforman la muestra, todos han culminado la secundaria y la mayoría tiene algún grado de estudios superiores, universitarios o técnicos. Además de ello cuentan con varios años de ejercicio docente en la escuela pública. Ahora bien, si tenemos en cuenta que a la experiencia docente se suma que los docentes contratados tienen algún grado de educación superior, es a partir de ello que se pueden proponer estrategias de profesionalización y titulación.

Organizando la información sobre educación superior, tenemos docentes contratados sin título pedagógico en las siguientes condiciones:

- Estudios superiores concluidos en otras carreras
- Estudios superiores en curso en otras carreras
- Estudios superiores concluidos en Educación sin título
- Estudios superiores en curso en Educación

Trayectoria personal

La trayectoria profesional de los docentes que presentamos a continuación se ocupará de tres temas: 1) la experiencia en la docencia, 2) la formación en servicio y 3) la profesionalización, la titulación y la Carrera Pública Magisterial.

Experiencia docente: motivaciones e interés para ejercer la profesión

En las zonas de este estudio, la presencia estatal se ha ido incrementando paulatinamente en los últimos años, así como, también ha crecido la demanda por personal calificado para trabajar como funcionarios estatales. Esta situación se expresa de manera particular en el sistema educativo. Por un lado, la cobertura de los niveles inicial y secundaria ha ido creciendo y, por lo tanto, ha crecido también la demanda de docentes para atender estas necesidades. Por otro lado, en las zonas de este estudio, la disponibilidad de estas plazas se convierte en posibilidades atractivas de trabajo para un sector de la población que cumple con ciertos requerimientos de formación superior y que puedan responder a las exigencias del servicio. Al respecto, hay que destacar que en los últimos 5 años (Guadalupe, 2017), se ha incrementado el número de docentes contratados y estos docentes se han triplicado en inicial y secundaria.

Como ya hemos mencionado, en las “UGEL sensibles” para proveer el servicio educativo, se tiene que recurrir a docentes que son contratados todos los años y no tienen título pedagógico. Por lo tanto, estos contratos se han convertido en una posibilidad laboral para profesionales de otras carreras. Como señala un docente de Huancabamba:

“Educación yo no he estudiado, yo estudié obstetricia. En la convocatoria cuando uno postula al cargo de docente te dicen que puedes postular de otras carreras. Yo enseñé Ciencia, Tecnología y Ambiente desde este año, es mi primera vez. Yo enseñé segundo, tercero y cuarto de secundaria” (Docente de Piura).

Con relación a la trayectoria profesional como docentes, tenemos que la mayoría de nuestros entrevistados cuenta con experiencia en la tarea de enseñar. En esta línea, cabe destacar que, de los 45 docentes entrevistados, 3 docentes tienen entre 10 y 15 años en las aulas. 8 docentes tienen entre 5 y 7 años. A este grupo, podríamos considerarlos como docentes muy experimentados frente al grupo conformado por 22 docentes que tienen solo entre 2 y 4 años de experiencia en las aulas. Finalmente tenemos 12 docentes que tienen solo 1 año o menos enseñando en las aulas. Un dato importante a considerar además de la experiencia de aula es que la mayoría de los 45 docentes entrevistados para este estudio siempre han enseñado en el mismo tipo de escuela, es decir, escuelas ubicadas en el ámbito rural.

Las opiniones de nuestros entrevistados sobre las razones que los llevaron a considerar la docencia como una opción laboral van en dos direcciones. Un primer grupo ve el ejercicio de la docencia como una ocupación temporal hasta encontrar un mejor trabajo en términos remunerativos o vinculados a la profesión que estudiaron. Un segundo grupo, considera la docencia como la profesión en la que se van a desarrollar.

Aquellos docentes que consideran a la docencia como una ocupación temporal, concuerda con el hecho de que la mitad de nuestros entrevistados tiene una profesión técnica o carrera universitaria. Así, por ejemplo, tenemos en Huanta un docente sin título pedagógico, con estudios de Ingeniería de Minas, para quien las capacitaciones del Ministerio de Educación no despiertan mayor interés porque espera que en el futuro pueda ejercer su profesión:

“Por el momento, todavía no me interesan las capacitaciones. Porque como digo, mi plan no es ser docente, tal vez para el futuro. Quiero ejercer mi carrera todavía. Como yo terminé el año pasado a fines de diciembre ya prácticamente casi enero, no encontré un trabajo para la mina y dije, a ver, qué hago, tengo que hacer algo, Y en eso mi hermano como es también docente me dijo preséntate no más a matemática, te presentas y fácil entras porque no hay mucho docente de matemática y si te van a dar por más que no tengas título.” (Docente de Ayacucho).

Aquellos docentes que consideran la docencia no sólo como una oportunidad laboral, sino que representa la posibilidad de tener una profesión, obtener título pedagógico y entrar a la CPM. En este segundo grupo, encontramos estudiantes de pedagogía que no han concluido sus estudios, estudiantes de pedagogía con estudios culminados y profesionales técnicos o con carreras universitarias que están cursando Educación como segunda carrera. En muchos casos, esta idea y esta posibilidad está relacionada con el reconocido estatus social que tiene la profesión docente en las comunidades y localidades donde estos docentes viven y trabajan. Así, es muy recurrente en este grupo de docentes el sentimiento de orgullo que acompaña al ejercicio de la docencia:

“Me animé por la educación inicial porque me gustan los niños. Trabajar con los niños es bonito. Los padres me saludaban, me agradecían. Eso me gustó y empecé a trabajar. Ya me dediqué a estudiar educación inicial.” (Docente de Amazonas).

El proceso de implementación de la CPM en los últimos años ha abierto un debate en la opinión pública sobre la carrera docente, ha permitido difundir información sobre las mejoras en las políticas, haciéndose públicos los concursos para el ingreso a la carrera y la constatación que estos aseguran la elaboración de listas de orden de mérito luego de la Prueba Única Nacional.

En ese sentido, los docentes que valoran la profesión y la consideran como oportunidad laboral se han animado tener como horizonte la CPM y poder participar de estos procesos de selección. Todos los entrevistados dicen conocer el proceso y 12 de ellos han participado de la PUN. Esta ha sido la forma como han llegado a convertirse en docentes de aula a pesar de que no contar con el requisito del título y se han sometido a lo dispuesto en la norma que rige los contratos, DS-001-2017-MINEDU:

“Es necesaria la prueba, necesario porque uno mide su puntaje, ¿no? Ya participé, como le digo, sin tener el título para ver en qué puesto quedaba. Mediante el examen que da el ministerio y si sales pues con un alto puntaje, sino obtuviste un nombramiento, tienes un contrato pues. Y es necesario haber participado de la prueba porque si no estás fuera esperando ¿hasta cuándo? Yo me inscribí en la prueba aunque no tenía el título y dudaba, pero al fin dije voy a demostrarles un buen puntaje para tener un contrato.” (Docente de Piura).

Es importante destacar el rol que cumplen las UGEL para difundir información e implementar los procesos de selección y contrato de docentes. A estas unidades de gestión, acuden los docentes para informarse sobre los procesos de contratación, la ubicación de las plazas a contratar y los requisitos necesarios para poder participar del proceso, a pesar de no contar con título pedagógico. De acuerdo con los resultados de este proceso que llevan a cabo las UGEL es que se adjudican las plazas por contratos.

“Mi primer contrato lo logré mediante un examen. Son los exámenes que se daban para contrato docente, para ocupar una vacante. La UGEL los organiza. Había esta convocatoria, me presenté al examen y a base de todo, de tu puntaje ya te van contratando”. (Docente de Amazonas).

“Hay que aprobar el examen, estar dentro del ranking para poder obtener una plaza. Presentar los documentos a la UGEL, hacer un viaje hasta Huanta. Seguir todos los procedimientos que nos indica la UGEL, que es, más que nada, aprobar el examen, estar dentro de esto, y aprobar”. (Docente de Ayacucho).

Ahora bien, el ingreso a la carrera docente de nuestros entrevistados no solo está influenciado por la existencia de una significativa oferta laboral estatal en nuestras zonas sensibles. También existen consideraciones de índole personal y familiar. Es importante anotar que varios de nuestros entrevistados son hijos o sobrinos de docentes en ejercicio o que han ejercido la docencia, de tal manera están familiarizados con el quehacer de la enseñanza y conocen del estatus social con que gozan los docentes en los ámbitos de este estudio.

“Yo soy arqueólogo, entre el 2015 y 2016, empecé a trabajar en lo que es la arqueología. Bueno pues, por medio de mis padres que son docentes y gracias a ellos que me educaron, me motivaron a presentar mi expediente a la UGEL Huanta. Llegando a ocupar una plaza, llegando así por primera vez al lugar de Sivia, al colegio que estamos hoy en día. Fueron mis padres que me iniciaron en eso, inténtalo o experimentalo, me dijeron. Bueno, el 2017 cuando yo ejercí, me agradó bastante el trabajo con los niños, conocer colegas. Bueno, es otra realidad ¿no? Es por eso que este año también llegué al mismo colegio.” (Docente de Ayacucho).

Si bien lo anterior está relacionado con las motivaciones para trabajar como docentes, vamos a detenernos a explicar el impacto que ha tenido sobre nuestros entrevistados las nuevas condiciones que ha establecido el Estado en relación a la mejora de las remuneraciones docentes y en los bonos que se ofrecen por trabajar en escuelas rurales, de frontera, comunidades indígenas y el VRAEM. En estas zonas, un salario de 2000 soles es significativo en los ingresos de una familia. Cabe considerar que, en algunas de estas zonas, operan economías ilegales como el narcotráfico y el contrabando de madera, que crean una dinámica económica particular para sus habitantes encareciendo el costo de vida. Teniendo en cuenta este contexto, el salario docente es un ingreso nada desdeñable y honesto que determina la permanencia en la docencia:

“Sí, pues, por mi hermano llegué a la docencia. Voy a ser docente, tenía dudas porque como profesor antes era pagado pésimo ¿no? Era el peor de todos. Yo recuerdo yo empecé ganando 600 soles, imagínate. Pero así, así me acostumbré. También gracias a los gobiernos últimamente que fueron aumentando de poquito a poquito los sueldos y ahí me quedé.” (Docente de Amazonas)

Formación en servicio: Motivaciones, posibilidades y barreras

La formación inicial es aquella que permite que los docentes puedan acreditar conocimientos y aptitudes para la práctica docente y que conducen a la obtención de su título pedagógico. Ahora bien, según la literatura existente y las experiencias sobre el buen desempeño de los docentes encontramos que es la formación en servicio, aquella que se da a lo largo de la carrera y que está vinculada a su práctica en el aula, la que tiene mayor impacto positivo en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Belaúnde et al, 2013).

Los hallazgos de este estudio nos muestran que en las “UGEL sensibles” no existen iniciativas de formación en servicio que atiendan de manera particular a los docentes contratados sin título pedagógico para brindar soporte pedagógico a su práctica y mejorar su desempeño en el aula. La información que hemos recogido en el trabajo de campo nos muestra que las iniciativas más importantes de formación en servicio son aquellas que llegan como parte de los programas especiales de acompañamiento docente del Minedu. Estos programas son los siguientes: Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural – ASPI y Programa Estratégico Logros y Aprendizajes – PELA. Estas iniciativas son importantes porque llegan a escuelas alejadas, de contextos sociales y económicos difíciles. Sin embargo, en el diseño e implementación de estos programas no está contemplada una estrategia particular para atender la diversidad de los docentes que no tienen título pedagógico. Como hemos visto estos docentes pueden tener sólo desde secundaria completa, algún grado de formación inicial en pedagogía o haber recibido educación superior en otras profesiones.

Los programas de formación en servicio que implementa el ministerio, están diseñados para aquellos docentes que han culminado su formación inicial y es bajo este supuesto que se observa y retroalimenta el desempeño del docente en el aula.

La mayoría de los docentes de este estudio trabajan en escuelas focalizadas por ASPI y, por lo tanto, han sido visitados en sus aulas por los acompañantes de dicho programa. Esto último, resulta importante de resaltar, debido a que el ASPI está diseñado para atender a escuelas en contextos interculturales y realizar acompañamiento en aula a sus docentes. Este programa termina siendo la única iniciativa que llega a los ámbitos más alejados y, por tal motivo, a las escuelas donde trabajan nuestros docentes. Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes entrevistados señalan que, si bien valoran la presencia de ASPI, requieren mayor soporte para su trabajo en el aula. Esto es señalado particularmente por aquellos docentes que provienen de otras carreras.

“Tuve dificultad para realizar mi trabajo, gracias a los acompañantes de la UGEL, de ASPI que nos han orientado, vienen a hacer proyectos y actividades. Nos ayudan a programar cada día, qué vamos a ir trabajando, qué vamos a ir logrando con los niños. Así es como estoy trabajando ya cinco años, tengo más o menos experiencia. Era difícil al inicio. No sabía cómo trabajar todos los días con los niños.” (Docente de Amazonas)

Así como las iniciativas de formación en servicio que llegan desde la sede central de Minedu a las II.EE. son escasas, así también parecerían ser las que provienen de las Unidades de Gestión Local. Al respecto, la mayoría de docentes entrevistados sostiene que se organizan una o dos jornadas de capacitación durante el

año escolar y que, en los últimos dos años, estas han estado destinadas a difundir y capacitar a los docentes en el Currículo Nacional. Lo cierto es que, a pesar de que los funcionarios de las “UGEL sensibles” manifiestan que en su jurisdicción tienen un alto número de docentes contratados sin título pedagógico, reconocen no tener ninguna iniciativa particular ni posibilidades para hacer el seguimiento a estos docentes y dar soporte a su trabajo en el aula. Esta situación ocurre, según la opinión de los funcionarios, por dos motivos. Primero, el tema presupuestal, ya que no tienen recursos para implementar una estrategia de acompañamiento docente en aula dirigida a estos docentes; y, segundo, el número de docentes contratados es alto y están diseminados en zonas distantes y de difícil acceso. Por lo tanto, la posibilidad de visitarlos en sus escuelas o traerlos a localidades cercanas para ser capacitados es una tarea difícil.

Un hallazgo importante a resaltar en este trabajo es que los colegios secundarios concentran una población importante de docentes sin título pedagógico. Ello se explicaría porque, además de que la cobertura en este nivel educativo se ha ampliado, se han creado en los últimos años instituciones educativas de Jornada Escolar Completa – JEC, las cuales demandan mayor cantidad de docentes para cubrir los horarios de las diversas áreas del Currículo. Además de lo anterior, hay que considerar que la secundaria, por las áreas que integran el currículo para este nivel, resulta ser una opción laboral interesante para personas de otras carreras profesionales o técnicas. Según la información recogida en los ámbitos de nuestras “UGEL sensibles”, no existen la cantidad de docentes de este nivel que cuenten con título pedagógico para cubrir la demanda del sistema educativo; una razón es que los centros de formación inicial docente de estas zonas no ofrecen formación inicial para el nivel secundaria.

“Estamos viendo el problema de qué podemos hacer con la alta demanda de docentes para secundaria, porque hay bastantes colegas que no tienen título de docentes, pero tienen estudios tecnológicos. Ahora vamos a necesitar más con las JEC. Para mí que se tiene que dar la profesionalización docente también para la secundaria.

Estamos actualizando la información para saber exactamente cuántos son los docentes que tenemos y quienes no tienen título, dónde están estudiando o hasta que año o qué ciclo han estudiado pedagogía. En general, cuantos años de estudio tienen de pedagogía o de otras profesiones.” (Funcionario de la UGEL Condorcanqui).

Como hemos dicho, la creación de las JEC ha traído consigo un crecimiento de la demanda de docentes para este nivel. Esta demanda no puede ser atendida con docentes titulados, como hemos observado en las zonas de este estudio.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los JEC han recibido diversos recursos desde su creación tanto en infraestructura, dotación de materiales educativos y capacitación docente; por esta razón, los docentes sin título que ingresan a trabajar en estas instituciones están mejor atendidos debido a las características de organización y funcionamiento de estas II.EE. Esta experiencia podría recogerse y ampliarse para incorporar contenidos que sean dirigidos especialmente a aquellos docentes que no tienen formación pedagógica.

En esa línea, resaltamos que en los JEC se ha previsto la implementación de estrategias sistemáticas de acompañamiento y soporte al trabajo de los docentes.

La selección de coordinadores pedagógicos para cada área permite que los docentes tengan continuamente asesoramiento pedagógico y espacios de intercambio específico sobre las áreas curriculares que están a su cargo. A ello, se suma la capacitación continua que realizan los coordinadores pedagógicos para que los docentes afronten su trabajo en aula. Por ejemplo, estrategias didácticas, programación curricular, manejo de aula, entre otros. Todo lo anterior es muy valorado por los docentes que hemos entrevistado, sobre todo por aquellos que no cuentan con formación pedagógica y título. Estos últimos hallan en la estrategia de las JEC información, acompañamiento y respaldo a su labor en el aula.

"Nuestros coordinadores todos, al menos los que somos nuevos y contratados, nos orientan, nos ayudan. Tenemos horas colegiadas, las horas colegiadas es para ver cuáles son tus aciertos y tus desventajas. Y ahí nos dan consejos. Como tienen más experiencia, son profesores titulados, ahí nos ayudan." (Docente Piura)

Como ya hemos mencionado en la sección referida a la experiencia profesional, una de las razones que las personas de otras carreras se interesan en el ejercicio de la docencia está relacionada con el hecho de que en sus familias existen docentes en ejercicio. Es decir, son hijos, hermanos, sobrinos o conyugues de docentes, esto posibilita la creación de una suerte de "comunidad", la cual brinda soporte en aspectos relacionados con la práctica pedagógica de estos docentes. En las entrevistas realizadas, se ha podido encontrar que es común que se intercambie información sobre asuntos curriculares, programación de sesiones de aprendizaje, selección de materiales didácticos, elaboración de las carpetas de los docentes y llenado de los documentos administrativos que piden los directores de la IE y especialistas de la UGEL.

"Por intermedio de mi hermana sé del Currículo, porque ella es la que me enseña. También por la capacitación en la que estoy ahora. El Currículo es un documento que nos ayuda en la parte pedagógica, no lo he leído en su totalidad. No me lo han entregado. Yo mismo lo estoy bajando de internet poco a poco, porque lo primero que me dijeron es que todo lo iba a encontrar en internet. En ese documento del Currículo se encuentra todo lo referente a la parte pedagógica." (Docente de Ayacucho)

Los docentes entrevistados, en particular aquellos que tienen algún grado de estudios en Educación, son los que muestran mayor interés en buscar información y recursos para mejorar su práctica. En esa línea encontramos que los docentes de nuestro estudio mencionaron en repetidas oportunidades que utilizan la plataforma virtual de PERUEDUCA. En esta plataforma, los docentes encuentran información sobre el funcionamiento del sistema educativo, las normas vigentes y, sobre todo, hacen uso de los videos y tutoriales para llenar los vacíos de su formación inicial. En muchos casos, esta plataforma es la única posibilidad de acceder a ciertos contenidos que les permitan implementar el Currículo y organizar su trabajo pedagógico.

"Conozco capacitaciones del Ministerio de Educación, pero había poco para los docentes de Ciencias. Como te digo, yo estaba estudiando los fines de semana para titularme y justo las capacitaciones eran fines de semana. También conozco PERUEDUCA del Ministerio, es importante porque te ayuda a desenvolverte, aparte de eso te capacitan en tus sesiones, tu plan anual, todo eso, las rúbricas." (Docente de Ayacucho)

Entonces, queda claro que en las “UGEL sensibles” no existen posibilidades para recoger y sistematizar información que les permita conocer quiénes son los docentes de su jurisdicción que no cuentan con título, cuál es su trayectoria educativa y cuáles son sus necesidades para afrontar el trabajo en aula, es decir, las dificultades y vacíos que enfrentan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de lo anterior, implementar iniciativas de formación en servicio dirigidas especialmente a este grupo de docentes.

Al mismo tiempo, es útil remarcar que las pocas iniciativas de capacitación que llegan a las aulas y escuelas de este estudio, están diseñadas para docentes titulados y con trayectoria profesional. Estas iniciativas funcionan bajo el supuesto que todos los docentes conocen los asuntos curriculares y didácticos que requiere el trabajo en el aula y de todos los docentes de las escuelas comparten un lenguaje especializado propio de la formación pedagógica, el cual constituye una barrera adicional que tienen que sortear aquellos docentes que no cuentan con estudios en pedagogía y provienen de otras profesiones.

“Nos falta conocimiento sobre el currículum, porque hay todavía dudas. Incluso le preguntamos cuando viene el gestor pedagógico y nos capacita sobre currículum. Acá somos 24 docentes, solo dos de nosotros somos de Inicial y como que no nos toman la debida importancia. Yo quiero participar, he hecho mi diapositiva para decirles “maestros así trabajamos en el nivel Inicial”. No me dejan participar. Un poquito que me limitan, tienen que avanzar más lo que es primaria. Queremos a una especialista que venga, enfocada en el nivel Inicial.” (Docente de Cusco)

Por otro lado, los docentes de este estudio mencionan que muchas veces las jornadas de capacitación se organizan en horarios que interfieren con las horas lectivas de la escuela y se realizan en lugares lejanos que requieren disponer de recursos para asistir a ellas. Es usual que se creen delegaciones de docentes que asistan a las capacitaciones y hagan las réplicas correspondientes en las escuelas. Como es de esperarse, los docentes contratados sin título no forman parte de estas delegaciones porque se prioriza la participación de docentes nombrados con título pedagógico.

Sin embargo, las condiciones arriba descritas no implican que los docentes no tengan que adecuarse a los requerimientos que establece Minedu a través de sus documentos curriculares. Hemos constatado que, pese a las barreras del lenguaje profesional, los docentes utilizan los formatos para el diseño de unidades y sesiones de aprendizaje, proyectos educativos, evaluaciones, entre otros documentos.

“Mis recursos son los materiales que recibí en el curso-taller que particularmente he recibido, tengo esos textos. Entro siempre a Perú Educa, que es lo que te pueden informar. Comparto entre colegas que están en diferentes instituciones de qué manera trabajar. Materiales también tengo de evaluación que ahora nos exigen para evidenciar qué es lo que estás enseñando. Las listas de cotejos, las fichas de observación, el rotafolio y las fichas que realizan a diario. Como instrumentos para preparar mi sesión de clase, tengo el currículum que están las capacidades, competencias y desempeños también. Para mis clases tengo mis carteles, mis motivaciones, mis móviles, todo eso, tengo. Son mis recursos para mí, para poder lograr con los niños. Porque a diario, que le vas enseñando, ellos interiorizan. Y eso lo he logrado a los tres meses con ellos. Entonces ya voy aumentando qué capacidad más pueden lograr.” (Docente de Cusco)

Ahora bien, si bien es cierto que algunos de los docentes de este estudio tienen formación superior en otras carreras y manejan ciertos contenidos disciplinares, estos, por sí mismos, no son suficientes para la tarea de enseñar. Los contenidos necesitan ser enseñados teniendo en cuenta el contexto cultural y social de los estudiantes. Esto último requiere de ciertas competencias muy específicas que se adquieren con la formación inicial y en servicio.

Los docentes entrevistados reconocen que la formación en servicio, entendida como capacitaciones y acompañamiento docente, es fundamental para mejorar su trabajo en el aula. Al mismo tiempo, son conscientes de que participar de estas iniciativas les confiere la posibilidad de acreditar experiencia en el ejercicio docente, así como mejorar su expediente personal para participar de los procesos de contratación en el futuro. Esto último constituye una motivación muy importante para los docentes contratados sin título.

“Para mí el acompañamiento tiene que ser más completo. Si me dicen, tú no generaste el razonamiento crítico, reflexivo, me tienen que decir lo puedes hacer así, de esta forma.

De repente la UGEL también puede dar, que ellos te digan de qué manera lo puedes hacer, esa podría ser una capacitación. Porque cuando yo recibí el primer año, me dijeron cómo debía hacer. A veces el docente acompañante dice, ¡no generas el razonamiento crítico! Pero tú no sabes cómo lo vas a hacer y muchas veces sólo se hace mediante preguntas para que el niño reflexione y se ponga a pensar.” (Docente de Amazonas)

Con relación a la calidad y utilidad de las capacitaciones, es claro que los docentes distinguen estas cualidades en la escasa oferta que tienen en sus localidades. En esa línea, su demanda más urgente es que las iniciativas puedan adecuarse a sus condiciones de formación inicial para acercarlos a los contenidos, métodos y lenguaje de la profesión docente con los cuales están escasamente familiarizados. Asimismo, es importante señalar que para aquellos docentes no titulados que tienen como horizonte obtener su título pedagógico e ingresar a la carrera docente; invertir en programas de capacitación y titulación; es una opción que están dispuestos a tomar.

Profesionalización, titulación y la Carrera Pública Magisterial

El panorama que hemos descrito hasta el momento da cuenta de un grupo de docentes sin título que comparten algunas características básicas respecto a su origen y educación, pero al mismo tiempo tienen expectativas muy diferentes con relación a la profesión docente y su continuidad como docentes contratados. En buena medida, las posibilidades concretas para mantenerse en ejercicio, están determinadas por su experiencia de formación inicial, cabe mencionar que la mayoría de los docentes que participaron de este estudio tiene algún grado de formación inicial en educación, esto hace que tengan aspiraciones de obtener su título e ingresar a la CPM.

“Sí. En la carrera pública magisterial la ventaja que veo es la enseñanza, el mejoramiento de los docentes.” (Docente de Loreto)

Sin embargo, si dejamos de lado las historias personales de cada uno de nuestros docentes, veremos que, en las localidades de este estudio donde estos docentes viven y trabajan, no existen posibilidades para concretar sus aspiraciones, esto debido a la ausencia de una oferta⁶ de programas de profesionalización, complementación pedagógica y titulación. Asimismo, los programas de formación inicial existentes no se adecuan a las condiciones laborales de los docentes, es decir, no tienen en cuenta que son personas que trabajan de lunes a viernes en localidades alejadas de la capital provincial o distrital.

Cuando a los docentes participantes de este estudio se les pregunta si les gustaría obtener su título pedagógico, la gran mayoría respondió que sí estaban interesados. No obstante, cuando se les preguntó si es que habían participado o están participando en algún programa para obtener este título hemos encontrado algunas diferencias entre las 5 "UGEL sensibles". Estas diferencias están determinadas por la oferta de formación inicial que existe en cada región, en particular la existencia de programas destinados exclusivamente a que los docentes en ejercicio, que no cuentan con título, puedan conseguir esta acreditación.

Con relación a lo anterior, veamos a situación de los docentes entrevistados para este estudio. En la UGEL de La Convención, encontramos que seis de nueve docentes han estudiado o están estudiando la carrera de pedagogía. En la región Amazonas, en la provincia de Condorcanqui, existió hasta el 2017 un programa de formación para profesores de inicial y primaria intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Este programa estaba destinado a brindar formación inicial y titular a docentes indígenas, en ejercicio, con dominio de la lengua nativa. Tres de los docentes que entrevistamos en esa región habían realizado su formación inicial en este programa y no habían logrado titularse. Actualmente, existe un programa de formación para docentes del nivel inicial a cargo del IESPP Cesar Vallejo en Bagua. Este programa con sede en Santa María de Nieva busca brindar formación inicial y titulación a docentes indígenas para atender el nivel inicial de la EBR.

En la región Loreto, en la provincia de Datem del Marañón, en la ciudad de San Lorenzo, funcionó hasta fines del 2018 un programa de la universidad Marcelino Champagnat destinado a docentes indígenas en ejercicio sin título pedagógico. Este programa buscaba completar la formación inicial y titular a estos docentes, se implementó en convenio con la UGEL y el Vicariato Apostólico de Yurimaguas.

Como vemos, la escasa oferta formativa que existe para los docentes que no han culminado su formación inicial y logren obtener el título, está focalizada en territorios que requieren docentes indígenas con dominio de las lenguas nativas, que puedan ocupar plazas nombradas en escuelas rurales donde se imparta educación intercultural bilingüe. Esta situación deja de lado a un conjunto de docentes que están ejerciendo la docencia en calidad de contratados en muchas escuelas que no están en zonas donde se requiere docentes EIB.

6 Sobre este punto volveremos en el acápite sobre la oferta de profesionalización.

Las entrevistas realizadas en las escuelas a los docentes contratados sin título y sus colegas titulados, así como, a los especialistas de las UGEL focalizadas para este estudio, nos muestran que existe una valoración positiva a la implementación de la CPM. El ingreso a la carrera se ha convertido en una meta que todos desean alcanzar en su horizonte profesional. En el caso particular de los docentes no titulados, el hecho de que la mayoría no ha completado su formación inicial en educación los priva de las posibilidades concretas de incorporarse a la CPM. Al respecto, los docentes entrevistados manifiestan que actualmente enfrentan un conjunto de dificultades para obtener su título. La más importante es la falta de recursos económicos. Esta última se combina con la falta de oferta de programas de formación inicial y titulación. En ese sentido, volver a las aulas a completar su formación y titularse, es una posibilidad que implica dejar de trabajar, trasladarse fuera de las localidades donde viven y una inversión importante de recursos económicos.

A pesar de lo señalado líneas arriba, cuando a los docentes no titulados se les preguntó si tienen interés en ingresar a la CPM, la gran mayoría respondió que sí estaban interesados. En Amazonas, cinco de nueve; en Ayacucho, al igual que en Cusco, son siete de nueve los interesados; y en Piura, todos estarían interesados. Al indagar sobre las razones de este interés, hemos podido encontrar que este se vincula con la estabilidad laboral que trae el ingreso a la CPM.

Ser docentes nombrados y tener un horizonte claro para el desarrollo de su carrera es una situación que está en oposición a la incertidumbre laboral en la que viven estos docentes actualmente. Esta incertidumbre deviene de su condición de contratados sin título, con contratos que duran un año escolar, luego del cual tienen que enfrentar nuevamente los procesos de contratación y ocupar las plazas que van quedando luego de las adjudicaciones que se hacen a los docentes titulados. En las entrevistas realizadas, muchos de los docentes consideran que la alta rotación que implica sus contratos hace que su vida familiar se vea afectada, así como las posibilidades de planificar mejor sus labores dentro de sus escuelas y sus aulas.

“Uno por el tema de la estabilidad laboral, y el otro es porque las personas no es bueno que estén cambiando el trabajo de un lugar a otro, porque hay muchas cosas que se distorsionan, la familia, todo eso no, el distanciamiento entre familiares, cuando uno se establece en un lugar con su trabajo, también el hogar anda mucho mejor.” (Docente de Cusco)

Si bien es cierto que todos los docentes están al tanto de que el ingreso a la CPM trae consigo un proceso de evaluación permanente, consideran que la estabilidad que brinda el ingreso a la CPM traería beneficios inmediatos tales como el aumento de sueldo según el lugar que ocupen en el escalafón y las posibilidades de seguir ascendiendo a lo largo de la carrera. Otro asunto relacionado con las motivaciones para ingresar a la CPM es el “arraigo laboral”, que se traduce en quedarse por un periodo largo en una institución educativa, a la cual cada docente escoge postular.

“Quiero entrar a la CPM porque ahí logro una estabilidad. Donde trabajo ahora, mi hijo se enfermó de los bronquios, tuve que mandarlo a Piura para su tratamiento, lo tuve que dejar con mi mamá, imagínate, a pesar que el abuelo jamás va a ser como la madre ¿no? Entonces, yo ya no puedo pensar en mí, pienso en una plaza de nombramiento porque yo tengo mi niño. Entonces, mi niño crece. Imagínate estoy en un colegio

inicial, puedo tener ahí no más lo meto a primaria, lo meto a secundaria donde yo lo pueda mirar, observar y todo eso. Por eso, yo sí deseo una plaza de nombramiento, me gustaría que haya más posibilidades de verdad.” (Docente de Piura)

“En la Carrera Pública Magisterial sí podemos entrar porque hay más estudios, hay más preparación y más control estricto de cumplir todas las normas que están saliendo del Ministerio de Educación.” (Docente de Loreto)

Sin embargo, a pesar de que la CPM es una meta, llama la atención que de los cuarenta y cinco docentes que fueron preguntados sobre asuntos específicos de la CPM, veinticuatro de ellos no conocía a cabalidad los requisitos que se exigen para el ingreso.

Interés, posibilidades y barreras para para cursar estudios de formación inicial y obtener el título profesional en Educación

En esta sección, retomaremos algunas ideas que hemos expuesto, con la finalidad de subrayar su relevancia para la problemática de este estudio y de manera especial, por la influencia que tienen proponer posibilidades de atracción al sistema educativo para aquellos docentes contratados sin título que han acumulado “capital educativo” a lo largo de su experiencia en las aulas.

Entre los docentes entrevistados para este estudio, existe un grupo para el cual es fundamental obtener el título pedagógico porque tienen expectativas de ingresar a la CPM. En este grupo, están aquellos docentes que han estudiado la carrera de Educación, pero que por múltiples razones no han podido obtener el título pedagógico y aquellos que habiendo ingresado a la formación inicial han dejado sus estudios trancos. Dentro del grupo de profesionales de otras carreras, tenemos a quienes estando en el ejercicio docente han comenzado a estudiar Educación con la finalidad de graduarse y poder acceder formalmente a un puesto nombrado en la CPM.

La experiencia que han obtenido estos docentes sin título de los procesos de contratación anuales, les ha permitido conocer el abanico de posibilidades que brinda el sistema educativo en la actualidad para aquellos docentes que tienen título pedagógico e ingresan a la CPM. Ingresar a la carrera se convierte en una opción interesante tanto para su desarrollo profesional como por las condiciones remunerativas. En relación con este punto, cabe destacar que los docentes contratados sin título saben que el ejercicio de la docencia en estas condiciones no les permite “acumular” méritos para acceder a la CPM y, por esta razón, obtener el título pedagógico para este grupo de docentes representa la única opción de mejorar sus condiciones laborales.

A este horizonte, se suma el interés de profesionalizarse por razones vinculadas con la mejora del desempeño pedagógico en el aula y porque les permite acceder a capacitación, materiales y herramientas asociadas al proceso de aprendizaje brindadas por el Ministerio de Educación. Este interés está muy presente en los testimonios de aquellos docentes que, habiendo cursado estudios superiores en otras

carreras, han iniciado programas de formación inicial en educación conducentes a obtener el título.

Un hallazgo importante a resaltar con relación a la oferta educativa en las “UGEL sensibles” es que la gran mayoría de docentes interesados en obtener el título pedagógico desconfían de la poca oferta formativa de instituciones privadas que existe en sus localidades. Esta desconfianza se basa en la experiencia que han tenido con estas instituciones las cuales no aseguran procesos ordenados de inscripción, certeza de culminar la carrera, requisitos claros para la titulación, entre otros. En relación con la oferta de las instituciones educativas públicas de educación superior, los docentes dicen que, por un lado, no ofrecen la suficiente cantidad de vacantes y modalidades a las que puedan postular y, por otro lado, se han encontrado casos de graves de denuncias de corrupción.

Cabe señalar que existe otro grupo de docentes que no ve la titulación como una posibilidad; en este grupo están, básicamente, los profesionales de otras carreras que ven en la docencia una oportunidad laboral temporal, ya que ellos esperan ejercer sus profesiones en algún momento. Estos docentes tienen la certeza que van a obtener un contrato anual porque las plazas que ellos ocupan no logran ser adjudicadas en los procesos de contratación.

Como hemos visto, existe un grupo importante de docentes interesados en profesionalizarse y obtener el título pedagógico; sin embargo, este interés se ve frustrado por una serie de impedimentos relacionados con la disponibilidad de tiempo y los recursos económicos que supone invertir en su educación. Cabe recordar que la gran mayoría de los docentes de este estudio permanece toda la semana en las localidades en las que trabajan y que sus responsabilidades económicas van más allá de sostenerse ellos mismos, ya que aportan a la economía de sus propias familias.

Los programas de formación inicial en educación ubicados en las capitales provinciales son las únicas opciones para profesionalizarse que tienen estos docentes. Decidir dejar de trabajar para acceder a los programas de formación inicial significará dejar de trabajar o invertir una suma considerable para estudiar en una institución privada. Según las conversaciones con los docentes participantes de este estudio, hemos podido identificar que los docentes están al tanto de la oferta de programas que podrían estar a su alcance. Conocen el tiempo que implica estudiar, la inversión económica y los requisitos para obtener el título. Sin embargo, existe un desánimo generalizado por la inversión en dinero y la inseguridad de que las instituciones formadoras cumplan con ofrecer el programa completo y finalmente el título. Esto se debe a que han existido casos en que estas instituciones se han retirado de las localidades, han incumplido con las condiciones o han ocurrido casos de corrupción. Un problema que es determinante para que estos docentes no logren titularse es que la mayoría de las instituciones formadoras que están a su alcance económico ofrecen programas solo en modalidad presencial, a tiempo completo.

Relación del docente no titulado con la localidad, la escuela y la enseñanza

En esta sección presentaremos la información recogida sobre el desempeño de los docentes en sus aulas. En primer lugar, presentamos los resultados de las observaciones realizadas en el aula de uno de los docentes contratados sin título en cada UGEL sensible. En segundo lugar, presentaremos la información brindada por los funcionarios de UGEL, directores de II.EE., docentes titulados de la misma II.EE. y padres de familia sobre el trabajo que realizan los docentes contratados sin título.

La observación de aula

A continuación, se hará una aproximación a la práctica pedagógica de los docentes contratados sin título pedagógico con la finalidad de dar cuenta de algunos aspectos muy generales de su trabajo en aula. Esta información no pretende dar cuenta del desempeño de los docentes, sino más bien, nos permite tener un acercamiento a su rutina diaria en aula con la finalidad de observar algunas pautas generales sobre su práctica pedagógica. La observación de aula se realizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) manejo del aula, 2) secuencia didáctica, e 3) interacciones docente – estudiantes.

Cuadro 7
OBSERVACIONES DE AULA POR REGIÓN

Región	Grado observado	Área observada	Tema desarrollado
Amazonas	3º de primaria	Matemática	Restas con préstamos
Ayacucho	1º de secundaria	Matemática	Polinomios: definición, clasificaciones y ejercicios de suma, resta, multiplicación y división
Cusco	3º de secundaria	Persona, Familia y Relaciones Humanas	Proyectos de vida y estilos de aprendizaje
Loreto	4º de secundaria	Matemática	Teoremas de relaciones métricas en triángulos rectángulos y triángulos notables.
Piura	3º de secundaria	Formación Cívica y Ciudadana	Los derechos y las responsabilidades

→ Manejo de aula

En general, vemos que los docentes se caracterizan por establecer relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes. Es importante anotar que estos docentes son muchas veces paisanos o provienen de lugares similares a aquellos donde se encuentran sus escuelas. Sobre la base de este vínculo, los docentes brindan indicaciones relacionadas con la organización del espacio y de los estudiantes dentro del salón de clases. Así, en todas las aulas observadas, notamos que la disposición ordenada de las carpetas frente a la pizarra favorece el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

En esta línea, el establecimiento de “normas de convivencia” entre docentes y estudiantes, al inicio de la sesión de clase, permite al docente la normalización de aula. En la mayoría de las observaciones realizadas, este procedimiento otorga seguridad al docente, quien luego procede a plantear el propósito de aprendizaje de la sesión. No obstante, en al menos una sesión observada, el docente se mostró inseguro en el manejo del aula.

Cabe resaltar que el uso de la lengua originaria local se presentó únicamente en la primaria de Amazonas, donde el manejo del awajún permite al docente complementar indicaciones dadas en castellano y ganar seguridad en el manejo del salón de clases. En los colegios de Cusco y Ayacucho, no se ha registrado el uso del quechua por parte de los docentes.

Otro aspecto resaltante de las sesiones observadas es el uso de materiales didácticos en primaria, por medio de los cuales el docente mantiene la atención y el interés de los estudiantes a lo largo de la sesión de clase. En los colegios secundarios, hemos registrado el uso de libros, fichas de trabajo, audiovisuales, papelotes y pizarra como soportes que ayudan al docente a sostener la clase.

En general, sobre el manejo de aula podemos decir que en todas las observaciones se encontró que los docentes seguían al pie de la letra una serie de rutinas preestablecidas, saludaban, cantaban y se recordaban las normas de convivencia.

→ *Secuencia didáctica*

Las observaciones se realizaron tratando de determinar si es que en las sesiones de aprendizaje se encontraba explícita una secuencia básica que permitiera ver qué se estaba enseñando, cómo se estaba enseñando y con qué actividades y materiales de apoyo el docente aseguraba que sus estudiantes estuvieran aprendiendo.

En las observaciones de aula realizadas, se ha constatado que la mayoría de los docentes programan sus sesiones de aprendizaje de acuerdo con la unidad que les corresponde enseñar. En esta línea, en todas las sesiones observadas, el inicio de la clase está marcado por la presentación del tema a trabajar. La sesión se inicia con preguntas muy generales sobre lo que los estudiantes conocen del tema. En las clases observadas, es muy claro que los docentes tienen dificultad para explicar los temas a los estudiantes, pareciera que no conocen los contenidos a profundidad. Esta es una situación muy común en las sesiones observadas a pesar que estas fueron de áreas muy distintas.

En algunos casos, como en Piura, se observan prácticas que demuestran un buen conocimiento del tema trabajado. Se observa que el docente logra explicar el tema a trabajar en relación con la competencia curricular que quiere desarrollar en los estudiantes. El docente observado en Amazonas, inició su sesión con una canción que conectó directamente con el tema a desarrollar en la clase.

Sin embargo, este aspecto alentador de la parte introductoria de las sesiones observadas no se sostiene durante el desarrollo de las clases. Después de enunciado el tema, las actividades propuestas no siempre permiten que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos relativos al tema y puedan desarrollar las competencias del Currículo. Salvo algunas excepciones, como en Ayacucho, donde

el docente (Físico-Matemático de profesión) sigue claramente una secuencia compuesta por la definición y clasificación de los polinomios, la explicación de la estructura numérica de los mismos, el desarrollo de ejercicios a modo de ejemplo y el acompañamiento a los estudiantes mientras desarrollan una ficha de trabajo a manera de práctica. En los demás casos, las actividades planteadas no seguían una secuencia, se planteaban diálogos sin propósito claro y no existían explicaciones sobre los temas trabajados ni preguntas que permitieran comprobar que los alumnos estaban entendiendo.

En Cusco, por ejemplo, la sesión de clase desarrolló el tema “Proyectos de vida y estilos de aprendizaje”, del cual se desprendió una secuencia compuesta por la visualización de un video de motivación, el trabajo en grupos para que los alumnos conversaran sobre lo visto en el video. Luego, hubo una puesta en común donde los estudiantes contaron lo que habían visto. La actividad siguiente fue la lectura de un libro sobre las metas en la vida y luego los estudiantes escribieron en sus cuadernos sus opiniones sobre lo visto y leído. En ningún momento, el profesor explicó la importancia de tener metas personales o algún contenido en relación con este tema. La sesión terminó con la revisión de cuadernos.

En el caso de los docentes que laboran en la secundaria, lo descrito líneas arriba es especialmente significativo y necesario de tomar en consideración. Como hemos visto, es en este nivel que ha crecido la demanda de plazas y, por tanto, se ha identificado una mayor concentración de docentes sin título pedagógico. Como resultado de esto, es el nivel que recibe la mayor cantidad de docentes que tienen formación superior en otras carreras. Estos docentes poseen conocimientos disciplinares de sus profesiones, los cuales parecerían que favorecen su contratación en el sistema. El caso es que hemos encontrado que existen profesionales enseñando áreas muy diferentes a su formación; por ejemplo, obstetras enseñando ciudadanía o enfermeras enseñando religión. En estos casos, las clases observadas demostraban el escaso conocimiento del área curricular y el poco dominio de estrategias pedagógicas para lograr aprendizajes. Sin embargo, en aquellas clases observadas donde la formación profesional del docente tenía relación con el área curricular que tenía a cargo, el docente manejaba mejor los contenidos disciplinares y como consecuencia lograba mejores aprendizajes.

Por ello, en los procesos de adjudicación de plazas por contrato se debería considerar que exista una correspondencia entre la formación superior de los candidatos y las áreas curriculares de las plazas que van a cubrir.

Lo descrito muestra lo que sucedió en casi todas las sesiones observadas donde se plantearon la realización de muchas actividades que pareciera que no tienen un propósito claro de aprendizaje, muchas clases concluyeron a mitad de un ejercicio o en pleno diálogo entre el docente y los estudiantes. Los docentes cortan la actividad debido al cambio de horario y no existe un cierre de sesión que incluya una reflexión sobre lo trabajado.

Un aspecto para resaltar de las prácticas docentes observadas es la voluntad de los maestros por incorporar en su clase las pautas que Minedu difunde a través de portales como PERÚEDUCA. Especialmente, al inicio de las clases los docentes establecen diálogos cortos con los estudiantes al momento del recojo de los sabe-

res previos, durante la motivación o cuando se realiza la presentación del tema de clase. También, es recurrente en las sesiones observadas la formación de grupos para la resolución de problemas matemáticos o para el diálogo entre estudiantes en torno a un tema propuesto por el docente. Los docentes manifiestan que esas estrategias las han aprendido del portal mencionado.

→ *Interacciones profesor - estudiantes*

Sobre las interacciones entre profesor y estudiantes, llama la atención inmediatamente la forma en que el docente sigue pautas tradicionales de enseñanza, basadas principalmente en el dictado y copiado de la fecha, de títulos, definiciones, planteamientos de algunos ejercicios en la pizarra, revisión del cuaderno para verificar el copiado, etc.

En esta línea, se observa también la dificultad de la mayoría de los maestros para formular preguntas y repreguntas que incorporen un grado mayor de complejidad a las actividades propuestas. Por ejemplo, en Cusco la sesión sobre los metas personales de los estudiantes despierta interés y provoca ideas interesantes sobre el tema; sin embargo, el docente no aprovecha esta situación para iniciar una conversación con los estudiantes y concluir con una reflexión.

En Loreto, la clase observada muestra cómo los estudiantes se enfrentan a ejercicios de trigonometría que no saben resolver correctamente; plantean sus dudas al profesor, pero este no las atiende a tiempo. En Amazonas, vemos cómo los ejercicios de restas con préstamos terminan siendo situaciones de aprendizaje mecánicas, repetitivas y poco estimulantes para los niños y niñas.

Una situación distinta se observa en Ayacucho. Aquí el docente se acerca a los estudiantes y monitorea el trabajo en cada actividad. El docente aclara dudas, formula preguntas para verificar que los alumnos comprenden y corrige errores de los estudiantes. Este docente, que es físico matemático, demuestra dominio del contenido disciplinar. Además, promueve la participación de varios estudiantes. Los alumnos muestran interés por el tema de los polinomios.

En síntesis, podemos ver que los docentes observados están poco familiarizados con aquellos aspectos de la docencia relacionados con la programación y preparación de formatos de sesiones de clase. Por otro lado, sus mayores fortalezas están relacionadas con las relaciones positivas con los estudiantes que les permiten un manejo de aula óptimo.

Hay que resaltar el hecho de que los docentes que provienen de carreras que están relacionadas con áreas que dictan en las escuelas, muestran dominio de los contenidos disciplinares, lo que constituye una ventaja, como es el caso del docente observado en Ayacucho. En contraste, los docentes que enseñan áreas que no tienen relación alguna con sus profesiones el reto es mayor, como en Piura, donde la formación en obstetricia del docente no favorece al desarrollo de las sesiones de Formación Cívica y Ciudadana.

Por último, notamos ciertas dificultades para llevar a cabo las sesiones que se planifican. En primer lugar, no existe una articulación clara entre aquello que el docente se propone enseñar y las actividades diseñadas o seleccionadas para la

clase. Segundo, en los casos en que las actividades si tienen articulación con el tema de la sesión, el docente no tiene recursos pedagógicos para seleccionar y transmitir con claridad conceptos, contenidos y usar ejemplos acordes al tema discutido. Al mismo tiempo, resalta la dificultad para formular preguntas complejas, brindar retroalimentación a través de repreguntas o breves explicaciones. En suma, la mayor dificultad observada en los docentes está relacionada con la calidad de las interacciones que establecen con los estudiantes, su capacidad para actualizar el currículo en sus actividades de aprendizaje y plantear una secuencia didáctica que permita el aprendizaje de los estudiantes.

Percepciones sobre el trabajo del docente no titulado

En la siguiente sección se presentarán las opiniones de los diferentes actores educativos que están en el entorno de los docentes que participan de este estudio, así como, las opiniones de los funcionarios de las UGEL y DRE sobre la situación de los docentes contratados sin título pedagógico.

Según información brindada por los funcionarios de las UGEL, son las II.EE. más aisladas, principalmente ubicadas en comunidades nativas, donde se encuentran laborando aquellos docentes que sólo cuentan con secundaria completa. Luego de superar todas las etapas que el DS-001-2017-MINEDU establece, las plazas de dichas escuelas no llegan a cubrirse con docentes que cuenten con algún grado de educación superior. Por este motivo es que son los padres y madres de familia, en conjunto con los directores de estas escuelas, quienes exigen a las UGEL que cubran las plazas a la brevedad y lo más usual es que recomienden a miembros de la comunidad que hayan alcanzado culminar la secundaria. Cuando contrastamos esta información con aquella que nos brindó la DITEN sobre el número de docentes contratados sin título pedagógico, pudimos contrastar que el número de docentes no titulados que cuentan sólo con secundaria completa es significativamente menor en comparación con aquellos que tienen algún tipo de formación superior. Solo en el caso de la UGEL Datem del Marañón, hemos encontrado que hay un número importante de docentes con solo secundaria completa.

Los diversos actores educativos tienen, en líneas generales, opiniones positivas sobre los docentes contratados que no cuentan con título. En primer lugar, los directores y funcionarios de UGEL destacan la necesidad de proveer el servicio educativo a las escuelas más alejadas de sus zonas de trabajos y son conscientes de que esto es posible en la medida que pueden contratar a docentes sin título en aquellas plazas que no puedan ser cubiertas con docentes titulados.

En segundo lugar, resaltan que esta es una situación recurrente desde hace varios años. Los funcionarios resaltan que la mayoría de los docentes contratados sin título cuentan con alguna experiencia en el aula, lo que les permite ejercer la docencia de manera más o menos satisfactoria. Otra es la opinión de aquellos docentes titulados que trabajan en las mismas escuelas que aquellos que son contratados sin título, estos resaltan que la principal dificultad que tienen sus colegas es el manejo de las nociones básicas para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos, se menciona el compromiso de los profesores no titulados para lograr aprendizajes de sus estudiantes, lo que se

expresa en su cumplimiento del horario escolar y su presencia en las zonas donde se ubican las escuelas.

Asimismo, los directores de las II.EE. resaltan el esfuerzo por aprender que tienen los profesores no titulados, lo que se manifiesta en la disposición para trabajar con sus pares titulados y en pedir el apoyo de los directores para absolver dudas o problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza.

Las familias reconocen que es una necesidad la existencia de profesores contratados sin título para que así las escuelas de sus localidades puedan brindar el servicio educativo. En esa línea, resaltan positivamente que estas plazas sean cubiertas por miembros de las mismas comunidades. Por ejemplo, en el centro poblado de Barranca en Loreto, es la comunidad quien elige a los profesores entre aquellos jóvenes con secundaria completa de la misma comunidad.

Las familias y las comunidades tienen una alta valoración de la acreditación profesional de los docentes. En estos espacios, la educación superior tiene un estatus social elevado, el título es muy importante porque acredita las competencias profesionales para enseñar en las escuelas. En esa línea, valoran que muchos docentes sean profesionales de otras carreras universitarias y estén ejerciendo la docencia en las escuelas de sus hijos.

Una preocupación generalizada de las familias con respecto a los docentes contratados es la alta rotación de los docentes que trabajan en las escuelas de sus comunidades. Cada año, las comunidades y las escuelas reciben docentes nuevos con los que tienen que establecer nuevas relaciones. Los docentes son percibidos como foráneos y al mismo tiempo, estos últimos se sienten vigilados y evaluados por las familias ante las cuales tienen que demostrar su suficiencia profesional y un adecuado comportamiento social.

Finalmente, los directores de estas instituciones mencionaron que son diversas las razones por las cuales los docentes sin título no han realizado el proceso de titulación. Mencionan, en primer lugar, las dificultades económicas y de tiempo que tienen los docentes no titulados. En segundo lugar, mencionan que no existen programas que ofrezcan formación en servicio para aquellos que trabajan y que puedan ofrecer algún tipo de reconocimiento de la experiencia laboral de estos docentes, como una condición para titularse.

3. Oferta de profesionalización y titulación docente en los ámbitos del estudio

En esta sección, presentamos la oferta para obtener el título profesional en Educación, que tienen los docentes no titulados en las regiones donde residen y/o en las localidades donde trabajan. La información que presentamos proviene del análisis de dos fuentes de información. Por un lado, se cotejó la información de la oferta de formación inicial⁷ en las regiones ámbito de este estudio, la cual se encontró en

⁷ El recojo de la información mostró que no existe oferta específica de programas de titulación. Con fines de este estudio, hemos recogido la información relativa a la oferta de programas de formación inicial en Educación o Pedagogía.

los portales web de Formación Inicial Docente de Minedu y la página de Información Estadística de Universidades de Sunedu. Por otro lado, durante el trabajo de campo, se recogió información sobre la oferta de formación inicial en educación que existe en las localidades visitadas.

Esta sección está dividida en tres partes: 1) análisis de fuentes secundarias sobre la oferta de profesionalización docente en las regiones ámbito de este estudio, 2) análisis cualitativo de la oferta de profesionalización docente en las localidades visitadas durante el trabajo de campo, y 3) intereses, posibilidades y barreras de los docentes no titulados para acceder a los programas de formación inicial en educación de sus localidades.

La oferta de profesionalización docente en las regiones ámbito de este estudio

La oferta de profesionalización docente en nuestras regiones de interés está conformada por 1) Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) que operan en estas regiones o en algunos lugares que pueden ser considerados como zonas de influencia (por ejemplo, la provincia de Jaén para la región Cajamarca) y que ofrecen carreras o especialidades en Educación; y por 2) universidades que se encuentran en nuestras regiones de interés o que tienen filiales en estas mismas regiones y ofrecen programas en Educación.

En la región Amazonas, encontramos tres IESP; en la región Ayacucho, tenemos ocho IESP y una universidad (Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga); en la región Cusco, hay 21 IESP y dos universidades (Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco y Universidad Andina del Cusco); en la región Loreto, se trata de seis IESP y una universidad (Universidad Nacional de la Amazonía Peruana); y, finalmente, en el caso de Piura, lo que encontramos es cuatro IESP y dos universidades (Universidad Nacional de Piura y Universidad de Piura).

Con relación a la región Amazonas, los tres IESP existentes son públicos. De ellos, uno se encuentra en la capital de la región (Chachapoyas) y los otros dos en las provincias de Bagua y Utcubamba. De estos tres IESP, solo el que está en la provincia de Bagua se encuentra actualmente acreditado. Respecto a las carreras de Educación que ofrecen, estos tres IESP cuentan con la especialidad de Inicial, las mismas que se encuentran revalidadas. En el caso del IESP que está acreditado (IESP César Abraham Vallejo Mendoza), cabe destacar que todas las otras carreras que ofrece también están revalidadas, incluyendo Inicial EIB, Primaria EIB, Secundaria con especialización en Matemática, y Educación Física. Por último, habría que mencionar que solo uno de estos IESP ofrece la especialidad de Primaria (IESP José Santos Chocano), pero no está revalidada; que solo uno ofrece Secundaria con especialización en Matemática (IESP César Abraham Vallejo Mendoza), la misma que se encuentra revalidada; que dos ofrecen Secundaria con especialización en Comunicación (IESP Toribio Rodríguez de Mendoza y IESP José Santos Chocano), ambas revalidadas; y que también solo uno ofrece Secundaria con especialización en CTA (IESP José Santos Chocano), la misma que no está revalidada.

Dado que la provincia de Jaén, en la región Cajamarca, puede ser considerada como un área de influencia para la región Amazonas, vale la pena considerar que en esta provincia hay dos IESP, una pública y otra privada. Las mismas que actualmente no están acreditadas. En el caso de la IESP pública Víctor Andrés Belaúnde, la oferta incluye Educación Inicial, Inicial EIB, Primaria, Primaria EIB, Secundaria con especialización en Matemática, Secundaria con especialización en CTA, Secundaria con especialización en Comunicación y Secundaria con especialización en Ciencias Sociales. Todas estas carreras están revalidadas o son nuevas. En el caso de la IESP privada Jean Piaget, la oferta incluye Educación Inicial, Primaria, Secundaria con especialización en Matemática, Secundaria con especialización en Comunicación y Secundaria con especialización en Historia y Geografía. Sin embargo, solo las dos primeras están en este momento revalidadas.

En el caso de la oferta de formación inicial docente proveniente de universidades que pertenecen a la región Amazonas, ninguna de ellas ofrece un programa en Educación. Sin embargo, contamos con información sobre dos universidades que al tener filiales en esta región y ofrecer programas de Educación podrían ser consideradas como posibilidades de formación de docentes. Se trata de la Universidad Nacional de Cajamarca y de la Universidad Particular de Chiclayo.

En la región Ayacucho, la oferta de profesionalización docente a nivel de los IESP consta de ocho instituciones de este tipo. Cinco de ellas públicas y tres privadas. Mientras que todos los IESP públicos se encuentran actualmente acreditados, los tres privados no lo están. De estos ocho IESP, tres se ubican en la ciudad capital de la región (Ayacucho). Cabe destacar que en el caso de los cinco IESP públicos acreditados, todas las carreras que ofrecen se encuentran, a la fecha, revalidadas (IESP Benigno Ayala, IESP Nuestra Señora de Lourdes, IESP José Salvador Cavero Ovalle, IESP Puquio y IESP Filiberto García Cuellar).

Las carreras que ofrecen estos IESP son una oferta de profesionalización bastante más completa que la que se observa en el caso de la región Amazonas, tanto a nivel general como al interior de ellas. Así tenemos que en la región Ayacucho, tres IESP ofrecen la especialidad de Inicial (todas revalidadas), cuatro ofrecen la especialidad de Inicial EIB (de ellas, tres están revalidadas), tres ofrecen la especialidad de Primaria (todas revalidadas), cuatro ofrecen la especialidad de Primaria EIB (de ellas, tres revalidadas), dos ofrecen Secundaria con especialización en Matemática (solo una revalidada), una ofrece Secundaria con especialización en CTA (la misma que no está revalidada), cuatro ofrecen Secundaria con especialización en Comunicación (de ellas, tres están revalidadas) y una ofrece Secundaria con especialización en Ciencias Sociales (revalidada).

A la oferta de profesionalización docente de los IESP en la región Ayacucho hay que agregarle la presencia de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Dicha universidad ofrece programas de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Física. De igual manera, se cuenta con información relacionada a la existencia de una filial de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote que ofrece la carrera de Educación.

La oferta de profesionalización docente de IESP en la región Cusco consta de 21 instituciones de este tipo. De todas ellas, 11 son públicas y 10 privadas. De las

11 IESP públicas, cuatro se encuentran actualmente acreditadas. De las 10 IESP privadas, solo una está acreditada. En cuanto a la distribución de todas estas IESP, tenemos que seis de ellas se ubican en la provincia de Cusco, cuatro en la provincia de Canchis, tres en la provincia de La Convención, dos en la provincia de Acomayo y una en las provincias de Chumbivilcas, Espinar, Paruro, Paucartambo, Quispicanchis y Urubamba.

En conjunto, estas 21 IESP ofrecen 11 carreras de Educación Inicial, siete carreras de Educación Inicial EIB, doce carreras de Educación Primaria, cuatro carreras de Educación Primaria EIB, una ofrece Educación Secundaria con especialización en Matemática, una ofrece Educación Secundaria con especialización en CTA, tres ofrecen Educación Secundaria con especialización en Comunicación y dos ofrecen Educación Secundaria con especialización en Ciencias Sociales. Cabe destacar que la gran mayoría de estas carreras se encuentra actualmente revalidadas. De estas 21 IESP, cinco de ellas se distinguen por encontrarse acreditadas y por tener todas sus carreras revalidadas: IESP Pomacanchi, IESP Túpac Amaru, IESP Gregoria Santos, IESP Santa Rosa, y IESP Santa Ana. Vale la pena notar que en el caso de las cuatro primeras se trata de instituciones públicas.

A la oferta de profesionalización docente de los IESP en la región Cusco hay que añadirle la contribución de dos universidades regionales: Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco y Universidad Andina del Cusco. En el caso de la primera, se ofrecen las carreras de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Física. En el caso de la segunda, se ofrecen las carreras de Educación Inicial y Primaria. Se cuenta también con información sobre la presencia de filiales en esta región de dos universidades que ofrecen carreras en educación: Universidad Nacional del Centro del Perú y Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

En la región Loreto, la oferta de profesionalización docente de IESP la componen seis instituciones de este tipo. Todas públicas menos una. Dos IESP públicos son los únicos que se encuentran actualmente acreditados: IESP Monseñor Elías Olazar y IESP Loreto. Cabe destacar que dos de estos cinco IESP se ubican en la capital regional (Iquitos).

En cuanto a las carreras ofrecidas por estos IESP, tenemos en total cinco carreras de Educación Inicial, una de Educación Inicial EIB, tres de carreras de Educación Primaria, dos carreras de Educación Primaria EIB, dos carreras de Educación Secundaria con especialización en Matemática, tres carreras de Educación con especialización en CTA, dos carreras de Educación Secundaria con especialización en Comunicación y dos carreras de Educación Secundaria con especialización en Ciencias Sociales. De estas 20 carreras de Educación, 13 se encuentran revalidadas, cinco son nuevas y solo una está no revalidada en la actualidad.

Por el lado de las universidades, encontramos una universidad regional que ofrece carreras de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Física: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Así como una universidad que podría tener alguna influencia en la oferta de carreras de Educación para la región Loreto: Universidad Nacional de San Martín.

En la región Piura, encontramos cuatro IESP, todos ellos públicos. De ellos, uno está en la provincia de Piura, uno en la provincia de Ayabaca, uno en la provincia

de Huancabamba y uno en la provincia de Sullana. Solo dos de ellos están actualmente acreditados: IESP Piura y IESP Hno. Victorino Elorz Goycochea. Sin embargo, cabe destacar que todas las carreras de Educación que ofrecen estos cuatro IESP se encuentran a la fecha revalidadas. De ellas, cuatro son de Educación Inicial, dos son de Educación Primaria, una de Educación Secundaria con especialización en Matemática, una de Educación Secundaria con especialización en CTA, una de Educación Secundaria con especialización en Comunicación, y una de Educación Secundaria con especialización en Religión.

En esta región, hay dos universidades regionales que ofrecen carreras de Educación: Universidad Nacional de Piura y Universidad de Piura. En ambas universidades, existen las carreras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En cuanto a alguna otra universidad con filiales en esta región y que ofrece la carrera de Educación, existe alguna información sobre la presencia de la Universidad de San Pedro.

A modo de síntesis sobre la oferta de profesionalización actualmente existente en nuestras regiones de interés tenemos que es en Ayacucho donde es mayor la proporción de IESP acreditadas en relación con el total de IESP (5 de 8). Le siguen Piura (2 de 4), Loreto (2 de 6), Amazonas (1 de 3) y finalmente Cusco (5 de 21). De igual modo, con relación a la manera cómo se distribuyen territorialmente las IESP a nivel de la región, tenemos que es en las regiones de Ayacucho, Amazonas y Loreto donde hay un mayor número de estas IESP que operan en la capital de la región (alrededor de una de cada tres). Por último, con relación al número de IESP que operan en la provincia en la que se encuentran las “UGEL sensibles”, encontramos que, en el caso de la región Cusco, se trata de tres IESP; en la región Ayacucho, tenemos dos; en las regiones de Loreto y Piura, hay solo un IESP; y, en la región de Amazonas, no hay ninguna.

Cuadro 8

OFERTA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA - REGIÓN AMAZONAS

						CARRERAS/ ESPECIALIDADES												
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria					Religiosa	Idiomas	Computación e Informática	Educación Física
										Matemática	CTA	Comunicación	Ciencias Sociales	Historia y Geografía				
CESAR ABRAHAM VALLEJO MENDOZA	Bagua	La Peca	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.	Rev.		Rev.	Rev.								Rev.
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	Chachapoyas	Chachapoyas	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.						Rev.					Rev.	Rev.
JOSE SANTOS CHOCANO	Utcubamba	Bagua Grande	Pública	Acreditación vencida	Continuo vespertino o nocturno	Rev.		No rev.			No rev.	Rev.					Rev.	Rev.

Revalidada = Rev.
Fuente: Ministerio de Educación

Cuadro 9

OFERTA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA - REGIÓN AYACUCHO

						CARRERAS/ ESPECIALIDADES												
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria					Religiosa	Idiomas	Computación e Informática	Educación Física
										Matemática	CTA	Comunicación	Ciencias Sociales	Historia y Geografía				
BENIGNO AVALA ESQUIVEL	Cangallo	Cangallo	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana		Rev.									Rev.	Rev.	Rev.
NUESTRA SEÑORA DE LOURDES	Huamanga	Ayacucho	Pública	Acreditada	Continuo mañana y tarde	Rev.						Rev.				Rev.		Rev.
CUNA DE LA LIBERTAD AMERICANA	Huamanga	Ayacucho	Privada	No acreditada	Continuo mañana y tarde		No rev.		No rev.	No rev.	No rev.						No rev.	No rev.
EL PACIFICO	Huamanga	Ayacucho	Privada	No acreditada	Continuo mañana y tarde		Rev.		Rev.								No rev.	No rev.
JOSE SALVADOR CAVERO O VALLE	Huanta	Huanta	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.			Rev.				Rev.				Rev.	
EL NAZARENO	Huanta	Huanta	Privada	No acreditada	Continuo solo mañana		Rev.	Rev.		Rev.		Rev.					Rev.	Rev.
PUQUIO	Lucanas	Puquio	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Rev.				Rev.						
FILIBERTO GARCIA CUELLAR	Parinacohas	Coracora	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana			Rev.										

Revalidada = Rev.

Fuente: Ministerio de Educación

Nota: En cursivas los IESP que se ubican en la provincia en la que se encuentra la UGEL sensible en esta región (Huanta)

Cuadro 10

OFERTA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA - REGIÓN CUSCO

						CARRERAS/ ESPECIALIDADES												
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria					Religiosa	Idiomas	Computación e Informática	Educación Física
										Matemática	CTA	Comunicación	Ciencias Sociales	Historia y Geografía				
POMACANCHI	Acomayo	Pomacanchi	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana		Rev.	No rev.										
ACOMAYO	Acomayo	Acomayo	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana		Rev.											
TUPAC AMARU	Canchis	Tinta	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana		Rev.		Rev.									Rev.
GREGORIA SANTOS	Canchis	Sicuani	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana				Rev.								Rev.	
DIVINO MAESTRO	Canchis	Sicuani	Privada	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.												
SALESIANO DOMINGO SAVIO	Canchis	Sicuani	Privada	No acreditada	Continuo solo tarde			Rev.				Rev.					Rev.	
DIVINO JESUS (SANTO TOMAS)	Chumbivilcas	Santo Tomás	Pública		Continuo solo mañana													
SANTA ROSA	Cusco	Cusco	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Rev.		Rev.	Rev.	Rev.	Rev.					
ARCO IRIS	Cusco	San Sebastián	Privada	No acreditada	Continuo solo mañana	No rev.												Rev.
BERNABE COBO	Cusco	Cusco	Privada	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		No rev.										
DIDASKALIO JESUS MAESTRO	Cusco	Santiago	Privada	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Rev.										





						CARRERAS/ ESPECIALIDADES												
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria					Religiosa	Idiomas	Computación e Informática	Educación Física
										Matemática	CTA	Comunicación	Ciencias Sociales	Historia y Geografía				
PUKLLASUNCHIS	Cusco	Cusco	Privada	No acreditada	Continuo mañana y tarde	Rev.		Rev.	Rev.									
URIEL GARCIA	Cusco	Wanchaq	Privada	No acreditada	Continuo mañana y tarde	Rev.		Rev.				Rev.	Rev.					
AMAUTA	Espinar	Espinar	Privada	No acreditada	Continuo solo tarde	Rev.		Rev.										
QUILLABAMBA	La Convención	Santa Ana	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana		Nueva	Rev.										
KONRAD ADENAHUER	La Convención	Santa Ana	Privada	No acreditada	Continuo solo tarde	Rev.		Rev.										
SANTA ANA	La Convención	Santa Ana	Privada	Acreditada	Continuo solo tarde	Rev.												Rev.
VIRGEN DE NATIVIDAD	Paruro	Paruro	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana		Rev.											
VIRGEN DEL CARMEN	Paucartambo	Challabamba	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana			Rev.										
HORACIO ZEBALLOS GAMEZ	Quispicanchi	Quiquijana	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana		Rev.											
LA SALLE	Urubamba	Urubamba	Pública	Acreditación vencida	Continuo solo mañana	Rev.	Rev.	Rev.	Rev.							Rev.		Rev.

Revalidada = Rev.

Fuente: Ministerio de Educación

Nota: En cursivas los IESP que se ubican en la provincia en la que se encuentra la UGEL sensible en esta región (La Convención)

Cuadro 11

OFERTA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA - REGIÓN LORETO

						CARRERAS/ ESPECIALIDADES												
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria					Religiosa	Idiomas	Computación e Informática	Educación Física
										Matemática	CTA	Comunicación	Ciencias Sociales	Historia y Geografía				
MONSEÑOR ELIAS OLAZAR	Alto Amazonas	Yurimaguas	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana		Rev.	No rev.	Rev.		Rev.	Rev.	Rev.					
REVERENDO PADRE CAYETANO ARDANZA	Datem del Marañón	Barranca	Pública	No acreditada	Continuo mañana, tarde y noche	Rev.				Rev.								
LORETO	Maynas	Iquitos	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Nueva	Rev.		Rev.	Rev.						
SAN JUAN DE IQUITOS	Maynas	Iquitos	Privada	No acreditada	Continuo mañana y tarde	No rev.										No rev.		
FRAY FLORENCIO PASCUAL ALEGRE GONZALEZ	Requena	Requena	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana	Nueva		Nueva		Nueva	Rev.		Nueva			Rev.	Rev.	Rev.
EDISLAO MERA DAVILA	Ucayali	Contamana	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.										Rev.	Rev.	

Revalidada = Rev.

Fuente: Ministerio de Educación

Nota: En cursivas los IESP que se ubican en la provincia en la que se encuentra la UGEL sensible en esta región (Datem del Marañón)

Cuadro 12

OFERTA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA - REGIÓN PIURA

						CARRERAS/ ESPECIALIDADES											
						Inicial	Inicial EIB	Primaria	Primaria EIB	Secundaria							
MANUEL VEGAS CASTILLO	Ayabaca	Ayabaca	Pública	No acreditada	Continuo vespertino o nocturno	Rev.											
JOSE EULOGIO GARRIDO ESPINOZA	Huancabamba	Huancabamba	Pública	No acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Rev.									
PIURA	Piura	Piura	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.		Rev.		Rev.	Rev.	Rev.			Rev.		Rev.
HNO VICTORINO ELORZ GOYCOECHEA	Sullana	Sullana	Pública	Acreditada	Continuo solo mañana	Rev.										Rev.	Rev.

Revalidada = Rev.

Fuente: Ministerio de Educación

Nota: En cursivas los IESP que se ubican en la provincia en la que se encuentra la UGEL sensible en esta región (Huancabamba)

Cuadro 13
UNIVERSIDADES CON PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN REGIONES DE INTERÉS

Nombre	Región	Gestión	PROGRAMAS EDUCACIÓN						
			Inicial	Primaria	Secundaria	Física	Artística	Especial	Tecnología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA	Ayacucho	Pública	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO	Cusco	Privada asociativa	Sí	Sí	No	No	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO	Cusco	Pública	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA	Loreto	Pública	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
UNIVERSIDAD DE PIURA	Piura	Privada asociativa	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA	Piura	Pública	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No

Revalidada = Rev.
Fuente: Sunedu

Cuadro 14

UNIVERSIDADES CON FILIALES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN REGIONES DE INTERÉS

Nombre	Región	Gestión	PROGRAMAS EDUCACIÓN						
			Inicial	Primaria	Secundaria	Física	Artística	Especial	Tecnología
UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE	Áncash	Privada asociativa	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA	Caja marca	Pública	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN	San Martín	Pública	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ	Junín	Pública	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO	Lambayeque	Privada asociativa	Sí	Sí	No	No	No	No	No
UNIVERSIDAD SAN PEDRO	Áncash	Privada asociativa	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No

Revalidada = Rev.

Fuente: Sunedu

Cuadro 15
RESUMEN IESP POR REGIONES

REGIÓN	Nº IESP	Nº IESP ACREDITADAS	Nº IESP EN CAPITAL REGIONAL	Nº IESP EN PROVINCIA UGEL SENSIBLE	GESTIÓN		CARRERAS/ ESPECIALIDADES									
					Nº de IESP Públicas	Nº de IESP Privadas	Nº de IESP con oferta de Inicial	Nº de IESP con oferta de Inicial revalidada	Nº de IESP con oferta de Inicial EIB	Nº de IESP con oferta de Inicial EIB revalidada	Nº de IESP con oferta de Primaria	Nº de IESP con oferta de Primaria revalidada	Nº de IESP con oferta de Primaria EIB	Nº de IESP con oferta de Primaria EIB revalidada	Nº de IESP con oferta Secundaria	Nº de IESP con oferta Secundaria revalidada
Amazonas	3	1	1	0	3	0	3	3	1	1	1	0	1	1	4	3
Ayacucho	8	5	3	2	5	3	3	3	4	3	3	3	4	3	8	5
Cusca	21	5	3	3	11	10	11	10	7	6	12	10	4	4	8	8
Loreto	6	2	2	1	5	1	5	3	1	1	3	0	2	2	9	7
Piura	4	2	1	1	4	0	4	4	0	0	2	2	0	0	3	3

Revalidada = Rev.

Fuente: Ministerio de Educación

La oferta de profesionalización docente en las localidades visitadas

El trabajo de campo realizado incluyó la búsqueda de información sobre la oferta de profesionalización y programas de titulación en Instituciones Educativas de nivel Superior -IESP o universidades- con sede o filiales en los ámbitos de las "UGEL sensibles". La búsqueda se centró en identificar la ubicación geográfica y el régimen de las instituciones, así como, las modalidades, duración e inversión de los programas de profesionalización. Asimismo, se identificaron los requisitos necesarios para obtener el título profesional en Educación. Cabe anotar que se puso énfasis en identificar programas que estuvieran dirigidos a docentes sin título pedagógico.

Sin embargo, tal como vimos en la sección anterior, solo se han encontrado programas de formación inicial en Educación. Si bien existen algunas instituciones que ofrecen modalidades especiales que dicen estar dirigidas a lograr que los docentes sin título en ejercicio puedan profesionalizarse y obtener su título pedagógico, se trata, en realidad, de programas de formación inicial clásica de diez semestres académicos.

Región de Amazonas – UGEL Condorcanqui

En la región Amazonas, se constató que la oferta de profesionalización disponible a los docentes que trabajan en la provincia de Condorcanqui se ubica en Jaén en la región contigua de Cajamarca y en las provincias de Chachapoyas y Bagua, en la región Amazonas. Una característica común que tienen las instituciones que los brindan es que son de gestión pública, a excepción del caso de una institución ubicada en la provincia de Jaén, que es de gestión privada. A continuación, se procederá a describir las características principales de la oferta según las provincias en las que se ubican.

En primer lugar, está la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, cuya sede está ubicada en la ciudad de Chachapoyas. Esta institución educativa tenía hasta el año 2017 una filial en la ciudad de Santa María de Nieva, ubicada en el distrito de Nieva, provincia de Condorcanqui. Esta filial cerró debido a problemas internos de "corrupción", tal como afirman los docentes entrevistados durante el trabajo de campo. Las clases, según los testimonios, se impartían en el local del Colegio Mixto Nieva. Los docentes también mencionan que a veces se atrasaban un año en las clases, debido a que cierto grupo de estudiantes no pagaban a tiempo el programa.

La oferta educativa que ofrecía esta institución era el *"Programa de profesionalización para docentes sin título de Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe"*. Este programa se ofrecía bajo modalidad semipresencial⁸ en la ciudad de Nieva y tenía una duración de 5 años o 10 semestres académicos. Sobre los costos no se encontró información; sin embargo, se constató que el programa no

8 En los casos que hemos encontrado la modalidad semipresencial, esta implica la asistencia del estudiante de docencia a su centro educativo durante los meses de vacaciones escolares, es decir, enero, febrero y marzo. En algunos casos, incluye las semanas de vacaciones de medio año entre julio y agosto. El resto del tiempo, los docentes se dedican a las labores de enseñanza en sus escuelas. En algunos casos, desarrollan módulos a distancia -dependiendo del centro educativo en el que estén inscritos.

contaba con ningún tipo de subvención a pesar de ser de gestión pública. Para que un estudiante que haya culminado sus estudios hubiera podido obtener su título pedagógico, este hubiera tenido que elaborar y sustentar una tesis. Es importante mencionar que no se pudo obtener el plan de estudios durante la visita de reconocimiento y que esta información no se encontraba en internet. Esta universidad acogió a muchos estudiantes de Educación, los cuales se quedaron sin la posibilidad de obtener el título pedagógico al haber cerrado esta filial, según los testimonios recogidos.

En segundo lugar, está el IESP Cesar Vallejo, ubicado en el distrito de Bagua. Esta institución ofrece tres distintos programas dirigidos a docentes no titulados. La primera alternativa es el *"Programa de profesionalización para docentes sin título de Educación Inicial"*, dirigido únicamente a docentes de este nivel. Este programa tiene una duración de cuatro años u ocho semestres académicos. Es importante resaltar que a este programa se accede a través de "Beca Perú" que forma parte del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). Este programa atiende a 92 docentes sin título de nivel inicial que se desempeñan específicamente en las provincias de Bagua (Imaza) y Condorcanqui (Nieva, Cenepa y Río Santiago).

Los otros programas ofrecidos por el IESP Cesar Vallejo son de Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe. Ambos tienen una duración de 5 años o 10 semestres académicos. Asimismo, el costo de los programas implica una inversión de S/. 100 soles por la admisión, S/. 150 soles por gastos de matrícula en cada ciclo de estudio y, finalmente, un pago de S/. 300 correspondiente al derecho de titulación. Tanto para el programa de Educación Inicial Bilingüe como para el de Educación Primaria Bilingüe, se pudo constatar que los estudiantes provienen de comunidades awajún y wampis de la región. En todos los programas ofrecidos por este IESP, los requisitos para la obtención del título son el pago del derecho a titularse y la elaboración y sustentación de una tesis que cada alumno deberá presentar.

Con respecto a la región de Cajamarca, se encontraron tres instituciones de gestión pública que ofrecen ofertas educativas de profesionalización para docentes no titulados, todas concentradas en el distrito de Jaén. En primer lugar, tenemos dos programas ofrecidos por el IESP Víctor Andrés Belaunde. Este instituto ofrece un programa de Educación Inicial Bilingüe y un programa de Educación Primaria Bilingüe; ambos en modalidad presencial y con una duración de cinco años o 10 semestres académicos. Los programas comparten los mismos costos y requisitos: ambos tienen un costo de S/. 100 soles por admisión, los pagos de matrícula por cada ciclo de estudios son de S/. 150 soles y hay un único pago por derecho de titulación de S/. 300 soles. Los representantes de esta institución mencionan que los estudiantes de ambos programas, como en el caso anterior, provienen de comunidades nativas awajún y wampis ubicadas alrededor de la zona.

Al igual que en el caso anterior, los programas ofrecidos por este IESP tienen como requisitos para la obtención de título el pago del derecho a titularse y la elaboración y sustentación de una tesis que cada alumno deberá presentar.

En segundo lugar, se encontró un programa ofrecido por la Universidad de Chiclayo (UDCH). En este caso se trata del *"Programa de Licenciatura Mixta en Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Física"*. Este programa, el único

ofrecido por una institución de gestión privada, tiene una modalidad semipresencial que ofrecía clases en una filial de la universidad ubicada en el mismo distrito de Jaén. La duración de este programa es de cinco años o 10 semestres académicos. No se encontró información respecto a los costos ni sobre los requisitos para la titulación. Sin embargo, cabe anotar que varios de los docentes participantes del estudio han estado inscritos en este programa. El programa ha sido cerrado por el Ministerio de Educación.

Los docentes entrevistados afirman que esta institución ofrecía programas de profesionalización “a distancia” que eran percibidos positivamente. Los entrevistados explicaron que estos programas desarrollaban módulos especiales para docentes no titulados que viven en comunidades alejadas. Estos módulos se implementan en dos periodos al año, de enero a marzo y de julio a agosto, donde los docentes asisten a clases presenciales. Posteriormente, los docentes vuelven a sus localidades (en la mayoría de casos comunidades nativas a trabajar en los colegios donde enseñan) llevando consigo material de lectura e indicaciones para la realización de trabajos que serán presentados y evaluados en el siguiente periodo de clases presenciales. Durante el módulo que se realiza en el mes de agosto los docentes asisten a clases durante 15 días, los cuales culminan con las evaluaciones. Según los docentes, este proceso se repite anualmente durante los cinco años que dura el programa. Los docentes que han estado inscritos en esta universidad afirman que llevar el programa en modalidad semipresencial les otorgaba facilidades ya que permanecen solamente un mes al año aproximadamente en la ciudad de Jaén, lo les resulta conveniente, teniendo en cuenta sus recursos económicos.

Por último, está el programa ofrecido por una de las filiales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ubicada en el distrito de Jaén. La universidad ofrece como alternativa el *“Programa de Licenciatura en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Física”*. Se trata de un programa de modalidad semipresencial con una duración de 5 años o 10 semestres académicos. Los costos de este programa son de S/. 100 soles para la admisión, S/. 120 soles por cada mes de estudio y S/. 700 soles por el derecho de titulación. Los estudiantes de este programa son principalmente jóvenes de la ciudad de Jaén. Como hemos podido ver en otros casos, el programa ofrecido por esta universidad tiene como requisitos para la obtención de título el pago del derecho a titularse y la elaboración y sustentación de una tesis.

Otras instituciones mencionadas que ofrecían ofertas de profesionalización son la Universidad Nacional de Huacho José Faustino Sánchez Carrión con su filial en la ciudad de Bagua, que tenía un programa de profesionalización para docentes de Educación primaria sobre problemas de aprendizaje; la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), a través de una filial ubicada en la ciudad de Bagua; y, por último, la Universidad Privada Telesup, ubicada en la ciudad de Bagua Grande, capital de la provincia de Utcubamba. Sin embargo, de estas instituciones educativas no se pudo recoger información en las entrevistas realizadas.

El especialista de la UGEL Condorcanqui en la región de Amazonas no tenía conocimiento respecto a la oferta educativa de profesionalización en la zona o aquellas en las que los docentes no titulados participaban. Solo mencionó la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, de gestión pública y ubicada en la ciudad de

Chiclayo, región de Lambayeque. El especialista tampoco contaba con más información con respecto a la oferta o alternativas de profesionalización que ofrece esta institución.

Región Ayacucho – UGEL Huanta

En la región de Ayacucho, se buscó información sobre la oferta de programas de formación inicial que existe en la provincia de Huanta. Se encontraron dos institutos pedagógicos, uno de gestión pública, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "José Salvador Cavero Ovalle" y otro de gestión privada, Instituto Superior Privado "El Nazareno". Ambas instituciones ofrecen los programas de Educación Inicial EIB, Educación Primaria EIB y Educación Secundaria.

Los programas de formación inicial mencionados tienen una duración de 10 semestres académicos y tienen como única modalidad es presencial. Al ser finalizar, los egresados obtienen el título de otorgan a los docentes un título por medio de prácticas pre profesionales y presentación de un informe. El IESP José Cavero requiere una inversión de S/. 120 por semestre y S/. 150 soles por derecho de titulación. Por su lado, el IESP El Nazareno implica una inversión de S/. 250 por cada semestre y S/. 280 por derecho de titulación. Asimismo, la modalidad de los programas es presencial.

Con respecto a los docentes entrevistados en la provincia de Huanta, se recogieron testimonios en los que se mencionan algunas instituciones que ofrecen programas de formación inicial. Algo común entre los testimonios de los docentes fue que no tenían una noción clara sobre qué instituciones ofrecían posibilidades de profesionalización y esta noción la han obtenido a través de la experiencia que tuvieron de amigos cercanos o conocidos docentes que son o han sido estudiantes de pedagogía. Entre las pocas instituciones mencionadas, se pudo reconocer a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, (La Cantuta), y la Universidad de Huánuco (UDH), donde se ofrecían cursos a distancia para la titulación que tienen un costo de S/. 580 y S/. 380 soles, respectivamente.

Además, se pudo conversar con un especialista de la UGEL, quien brindó información y algunas percepciones con respecto a los programas de formación inicial. El especialista mencionó que hay alrededor de seis instituciones que ofrecen este tipo de programas, entre las cuales están: el Instituto Superior Pedagógico Público José Salvador Cavero Ovalle de Huanta, el Instituto Superior Pedagógico Privado "El Nazareno" de Huanta, el Instituto Superior Pedagógico Privado San Andrés de Juliaca, la Universidad César Vallejo, la Universidad Peruana Los Andes de Huanacayo, la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Asimismo, el especialista señaló que para obtener el título pedagógico se requiere culminar el programa con la presentación de tesis o de expediente.

Región Cusco - UGEL La Convención

El recojo de información sobre la oferta educativa de programas de formación inicial para docentes no titulados de la provincia de La Convención se realizó principalmente en los distritos de Santa Ana, Echarate y Huayopata.

En primer lugar, se cuenta con el Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado Santa Ana ubicado en la ciudad de Quillabamba. La institución cuenta con programas de formación para docentes de nivel inicial, primaria y secundaria; este último nivel solamente en las especialidades de Comunicación y Educación Física. Los programas se dan en modalidad presencial o semipresencial y tienen una duración de 10 semestres académicos. El director de la IESP afirma que la mayor parte de estudiantes matriculados en modalidad semipresencial son docentes en ejercicio que viven en localidades más allá del Pongo de Mainique. Es decir, provienen de comunidades nativas sin acceso a internet. Por ello, no pueden tener un sistema de acompañamiento a este grupo, por lo que sólo participan de las clases durante los meses de enero y febrero, así como, durante las vacaciones de julio y agosto.

La inversión que implica cualquiera de estos programas es de S/.100 soles por admisión, S/. 200 soles de matrícula, S/. 200 de mensualidad y S/. 4200 soles por derecho a título. Este último pago es el principal requisito para iniciar el proceso de titulación, el cual se obtiene a través de una tesis que cada estudiante tiene que elaborar y sustentar. Los docentes se gradúan como licenciados en pedagogía y educación física.

Algunos de los docentes mencionaron que el IESP Santa Ana es la institución más confiable debido a que está acredita por Sineace. Sin embargo, los docentes entrevistados mencionan que la modalidad semipresencial no colma sus expectativas, ya que solo les brindan módulos con materiales para desarrollar en casa y no hay seguimiento y retroalimentación en este trabajo. Es durante los meses de enero y febrero que los docentes acuden a la sede para presentar los trabajos realizados y recibir algunas sesiones que les permiten pasar al siguiente ciclo de formación.

Por otro lado, encontramos el IESP Quillabamba, institución educativa de gestión pública ubicada en esta ciudad. Ofrece programas de formación inicial en Educación Inicial y Primaria. Los programas se imparten en modalidad presencial y tienen una duración de 10 semestres académicos. El costo de matrícula es de S/. 200 soles, el semestre implica un pago de S/.100 soles y el derecho de titulación es de S/.300 soles. Los estudiantes se titulan a través de la presentación y aprobación de una tesis. Sin embargo, los docentes no lo ven como una opción confiable, ya que cerró sus actividades por muchos años y recién ha comenzado su proceso de acreditación.

A continuación se presenta la información que corresponde a las instituciones educativas que tienen filial en la ciudad de Quillabamba. No se pudo acceder a las oficinas de estas filiales, ya que suelen permanecer cerradas y solo atender durante los procesos de inscripción.

Universidad Privada San Carlos de Puno, ofrecía un programa en modalidad virtual y presencial en la filial que tenían en la ciudad de Quillabamba. Sin embargo, esta filial cerró y dejó a varios docentes sin poder culminar sus procesos de titulación. La universidad ahora exige que sus estudiantes se trasladen hasta la sede central en Puno para poder obtener el título pedagógico. Debido a su cierre repentino, no se encontró información referente a los costos de los programas de formación inicial. Los docentes no titulados entrevistados mencionan en sus testimonios que

esta universidad dictaba en “doble especialidad” y que los estudiantes podían obtener su título en menos de un año de estudio.

Por otro lado, la Universidad privada Inca Garcilaso de la Vega de la ciudad de Lima, ofrece programas de profesionalización en modalidad presencial y virtual a través de un Sistema de Educación a Distancia. La filial de esta universidad está ubicada en la ciudad de Quillabamba y sus oficinas permanecen cerradas por lo que no se encontró información referente a los costos del programa y los requisitos de titulación.

En los testimonios de los docentes no titulados, es notable la percepción de que no son suficientes las alternativas de profesionalización en su territorio, considerando la dispersión y el acceso a las localidades donde viven y trabajan, la ciudad de Quillabamba resulta ser lejana a sus posibilidades. Muchos de estos docentes tenían conocimiento parcial sobre las instituciones y las alternativas de formación inicial. Con respecto a la UGEL La Convención hay que anotar que tiene interés por facilitar la relación entre las instituciones formadoras y los docentes no titulados. En su local se pudo verificar que los coordinadores de los programas de formación inicial de las instituciones formativas tienen horarios de atención a los docentes interesados.

La Universidad Andina del Cusco, de gestión privada ofrece la carrera de Educación. El programa que ofrecen es presencial en la ciudad del Cusco y mantienen una oficina en Quillabamba para la promoción y focalización de estudiantes.

La Universidad Nacional de Moquegua tuvo un programa de profesionalización en la ciudad de Quillabamba. Sin embargo, se aclaró que esta institución cerró sus actividades en la zona ya que brindaban información falsa sobre sus actividades. Según los testimonios de los docentes, la información falsa se refería a los costos de los trámites de titulación, además de ello mencionaron que existieron denuncias pues se otorgaban títulos tras pagar cierta cantidad de dinero y que la institución colocaba notas falsas, solo para poder emitir el título pedagógico.

La Universidad César Vallejo, de gestión privada realizó un programa de profesionalización en la ciudad de Quillabamba que tuvo como resultado una promoción de docentes que obtuvieron el título pedagógico. Según los testimonios el costo de este programa oscilaba entre los S/. 1200 y S/. 1500 soles mensuales. La razón de su retiro parece haber sido que se quedaron sin estudiantes en la zona ya que parece que no había concordancia entre la información brindada en la promoción del programa y los costos reales que tenían que enfrentar los docentes para lograr su titulación.

Los docentes de la localidad de Huyro mencionaron que la Universidad Nacional de Trujillo brinda una oferta de profesionalización para docentes no titulados en la ciudad de Quillabamba, con un costo que oscila entre los S/. 800 y S/. 1000 de mensualidad. Los docentes cuestionan la transparencia de esta institución con respecto a los programas que ofrecen. En concreto, se mencionó que en la promoción de su oferta de profesionalización se asegura que se brindará al estudiante cursos, asesorías, módulos y materiales completos para la enseñanza. Se han registrado casos en los que el estudiante paga, presenta el módulo terminado y solo recibe un certificado sin ningún tipo de retroalimentación por parte de los profe-

sores. Debido a esto último, muchos docentes no consideran estos programas, ya que sienten que no aprenderán nada a cambio de su inversión.

Región de Loreto - UGEL Datem del Marañón

En la provincia de Datem del Marañón, las alternativas de formación inicial en la zona son muy limitadas. Los docentes que quisieran obtener su título pedagógico tendrían que desplazarse a ciudades como Jaén e Iquitos para realizar sus estudios en instituciones como la Universidad de Chiclayo, de gestión privada, filial Jaén, y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) ubicada en la ciudad de Iquitos. En ambos casos, la modalidad de los programas es presencial y funciona en los meses de enero y febrero facilitando que los docentes puedan participar en sus meses de vacaciones. La duración de los programas de formación inicial en ambas instituciones es de 5 años. Los costos varían, ya que el programa ofrecido por la Universidad de Chiclayo tiene un costo de S/. 1000 anuales, mientras que la matrícula en la UNAP cuesta alrededor de S/. 300.

Gracias a un convenio entre la Universidad Champagnat de Lima, la UGEL y el Vicariato de Yurimaguas, desde el año 2012, se viene ofreciendo la carrera de Educación Bilingüe Intercultural en la localidad de San Lorenzo. El programa ofrece formación para profesores de los niveles de Inicial y Primaria.

Para culminar la carrera, es necesario estudiar 7 veranos presenciales y realizar una inversión de 600 soles anuales. Los requisitos para la titulación son la aprobación de una tesis o la presentación de un proyecto educativo, ya sea en castellano o una lengua nativa.

Región Piura - UGEL Huancabamba

En la UGEL Huancabamba, la oferta se concentra en esta ciudad, donde cuatro instituciones educativas ofrecen alternativas de formación inicial, tres de ellas son de gestión pública y una de gestión privada. Entre las instituciones públicas, se encontró el Programa de Desarrollo Profesional del Educador (PRODEPE) de la Universidad Nacional de Piura, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de la ciudad Chiclayo en Lambayeque y el IESP José Eulogio Garrido Espinoza de la misma ciudad de Huancabamba. Además, entre las instituciones educativas privadas, se encontró al Consejo Intersectorial para la Educación Peruana – CIEP.

Los tipos de modalidad disponibles en estas instituciones educativas se dividen según su tipo de gestión, manteniendo las públicas modalidades presenciales, mientras que la única institución privada presente en la zona ofrece las modalidades semipresencial y virtual en sus programas de formación inicial. Todos los programas de formación inicial de las instituciones públicas dentro de la provincia de Huancabamba tienen una duración de 10 semestres académicos e implican una inversión de S/. 120 soles al mes. La única institución privada ofrece un programa de 2 años de duración y que tiene un costo de S/. 180 soles.

La Universidad Nacional de Piura y la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo habían cerrado sus programas de formación inicial para el momento de

la investigación. Por su lado, el PRODEPE de la Universidad de Piura se dio por concluido en el 2015. De igual manera, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo cierra su programa en la zona en el 2016.

Las percepciones de los docentes entrevistados con respecto a las alternativas de formación inicial comparten la idea de que hacen falta programas de profesionalización y titulación. Asimismo, valoran positivamente las iniciativas que provienen de las universidades nacionales como la de Piura y la de Trujillo, que garantizan estar acreditadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). Estas universidades tuvieron en algún momento ofertas de formación para docentes en la zona.

Los docentes entrevistados mencionaron que hubo en la zona programas de formación y titulación ofrecidos por instituciones no acreditadas, que fueron cerradas dejando a un grupo de estudiantes sin titularse a pesar de haber culminado el plan de estudios y cumplido con los requisitos para la obtención del título pedagógico.



1. Conclusiones

Sobre la problemática de docentes contratados sin título pedagógico

En la actualidad, la existencia de docentes sin título pedagógico es una condición necesaria para garantizar la provisión del servicio educativo en las "UGEL sensibles". Son plazas por contrato que no pueden ser cubiertas con docentes de la CPM. Además de ello, son plazas que no pueden ser cubiertas con docentes con título pedagógico, luego de realizarse los procesos de contratación anual. Esta situación se viene repitiendo hace varios años.

Estas plazas que son cubiertas por docentes sin título pedagógico, están asignadas a escuelas que se caracterizan por estar en zonas con condiciones sociales y económicas difíciles, con problemas de accesibilidad y en muchos casos atienden a poblaciones indígenas. La lejanía de las escuelas y los problemas para el acceso a estas localidades hacen que estas plazas sean poco atractivas para los docentes que cuentan con título pedagógico. Por esa razón se adjudican durante la etapa 3 y tramo II del DS-001-2017-MINEDU.

La existencia de docentes contratados sin título pedagógico es una problemática concentrada en ciertas regiones y ciertas UGEL, a pesar de ello, todavía existe un problema de "registro" de los docentes contratados sin título pedagógico: hay poca claridad de quiénes son y dónde están

Este estudio constató que este tema no está en la agenda de acciones urgentes de los gobiernos subnacionales involucrados y que los organismos intermedios del sector educación, específicamente las UGEL tienen que asegurar el servicio educativo en algunas instituciones contratando a docentes que no cuentan con título pedagógico. Asimismo, se constató que las UGEL que afrontan esta problemática no cuentan con recursos y personal que brinde soporte pedagógico al trabajo de estos docentes.

La problemática de los docentes contratados sin título pedagógico atraviesa todos los niveles de la EBR. Al respecto, podemos identificar algunas particularidades. En el nivel inicial existe menor cobertura en las “UGEL sensibles”. En estas zonas, existe un alto porcentaje de PRONOEI, por lo tanto no existen plazas para docentes titulados en este nivel.

El nivel primario es el nivel con mayor cobertura y mayor cantidad de plazas que cubrir. En las “UGEL sensibles” las plazas que son cubiertas mayoritariamente por docentes sin título pedagógico son aquellas que están en escuelas EIB, por lo tanto son plazas que requieren docentes que tengan algunos requisitos básicos a tomar en cuenta, el principal es el uso de la lengua originaria. Esta situación hace que sea más difícil contar con docentes titulados para atender a los estudiantes de estas escuelas. Un segundo tema a tomar en cuenta es que las plazas para docentes a ser cubiertas por contrato se encuentran en las escuelas rurales más alejadas y por lo tanto no son atractivas para los docentes con título pedagógico quedando desiertas en los procesos anuales de contratación y solo son adjudicadas durante la etapa 3 y tramo II del DS-001-2017-MINEDU.

En las “UGEL sensibles” ha crecido la cobertura del nivel secundario. Además, se han implementado II.EE JEC con lo cual existe una mayor demanda de docentes. Este estudio ha constatado que estas zonas existe una menor oferta de docentes con título pedagógico para este nivel. Por esa razón, en este nivel, se encuentra la mayor cantidad de profesionales de otras disciplinas contratados como docentes.

Características de los docentes contratados sin título en las “UGEL sensibles”

Los hallazgos de este estudio nos muestran que los docentes sin título, que participaron en este estudio, tienen un conjunto de características que podrían facilitar su ingreso al sistema educativo: son jóvenes, han nacido y viven en las zonas de influencia de la UGEL sensible, tienen formación superior técnica y/o universitaria, y algún nivel de formación en Educación. Además, en su mayoría son docentes que tienen varios años ocupando plazas por contrato por lo tanto han adquirido experiencia en relación con el funcionamiento del sistema educativo y la tarea de enseñar.

Los docentes poseen, por lo tanto, un “capital educativo” que se caracteriza por formación superior, experiencia de aula, conocimiento de los procesos de contratación y de la burocracia del sistema educativo. Además de ello, la mayoría de docentes que participaron en este estudio tienen como horizonte profesional obtener su título pedagógico para integrarse a la CPM, la cual se presenta como una meta deseable.

Características de la oferta de programas de profesionalización y titulación docente

No existen programas específicos dirigidos a titular a docentes en ejercicio, salvo programas focalizados a profesionalizar y titular a docentes indígenas para atender escuelas EIB.

En las zonas de influencia de las “UGEL sensibles”, existen programas regulares de formación inicial que no contemplan el “capital educativo” de los docentes en ejercicio. Estos programas requieren atención presencial y no tienen mecanismos de convalidación o reconocimiento a la experiencia laboral de estos docentes. Las pocas iniciativas que existen para profesionalizar a los docentes durante los meses de vacaciones requieren de una inversión económica importante y en la actualidad existe la incertidumbre sobre su validez debido a que tienen problemas de acreditación por casos de corrupción.

2. Algunas recomendaciones finales

A nivel de la gestión del sistema educativo

A partir de la información recogida para este estudio y de las principales conclusiones a las que hemos llegado, planteamos las siguientes recomendaciones:

Es necesario mejorar los sistemas de información en el sector, de tal manera que desde las UGEL se pueda recoger y sistematizar la información sobre las plazas que son cubiertas por contrato con docentes sin título pedagógico. Contar con información confiable sobre este tema permitirá tomar decisiones de orden pedagógico y de gestión dentro del sistema educativo. Para este estudio, encontramos que la información del Sistema Único de Planillas que fue proporcionada por la DITEN no coincidía con la información con la que contaban las UGEL y la que encontramos en las instituciones educativas. Es decir, en el Sistema único de Planillas, algunos docentes que aparecían como docentes no titulados son docentes contratados con título pedagógico.

En la actualidad, los docentes sin título pedagógico tienen contratos de un año de duración. Esta situación representa un problema para las UGEL que tienen que organizar procesos de contratación anuales, lo que recarga sus actividades de inicio del año escolar. Al mismo tiempo, las familias de los estudiantes señalan que uno de los problemas de los profesores contratados sin título es la alta rotación de docentes en sus escuelas. En ese sentido, se podría explorar las posibilidades de realizar contratos que tengan dos años de duración, como mínimo.

Como se ha visto en este estudio, los docentes contratados sin título pedagógico cuentan con algún tipo de formación superior en Educación u otras carreras, además muchos de estos docentes tienen más de dos años ejerciendo la docencia en las aulas. En esta línea, sería útil explorar y fomentar convenios con las instituciones de formación superior de las regiones, los gobiernos regionales y Minedu que tengan como finalidad que estos docentes puedan culminar su formación inicial y logren su titulación. Estos programas especiales tendrían que considerar la posibilidad de reconocer y convalidar la experiencia en aula de estos docentes.

Es necesario pensar en mejorar el sistema de bonificación para aquellas plazas que año a año son ocupadas por docentes sin título pedagógico. Estas bonificaciones podrían ser de diverso tipo. Desde mejoras salariales hasta reconocimiento de la experiencia en aula, adjudicándoles un puntaje adicional en los procesos de contratación, entre otros.

En relación al sistema de bonificación para estas plazas, se podría explorar considerar puntos adicionales para el ingreso a la CPM a aquellos docentes con título pedagógico que hayan ocupado estas plazas en las “UGEL sensibles”. De esta manera, se podrían hacer más atractivas las plazas para aquellos docentes titulados.

Es necesario que se elabore un registro único de docentes contratados sin título en las zonas sensibles que pueda servir de línea de base para los procesos de contratación. De esta manera, se podría identificar y seleccionar a aquellos docentes que tengan experiencia de trabajo en aula.

En relación con el trabajo en aula de los docentes sin título pedagógico, sugerimos que los programas especiales de capacitación y acompañamiento docente incorporen estrategias dirigidas especialmente a brindar soporte para atender las necesidades de estos docentes. Estas estrategias deben estar dirigidas a mejorar sus habilidades para la enseñanza, con énfasis en el diseño de sesiones de clase y actividades de aprendizaje, el uso de materiales educativos y el uso del tiempo en el aula.

Es necesario que Minedu asegure en sus canales de comunicación (página web, portal PerúEduca) información dirigida a brindar soporte pedagógico a estos docentes. Este estudio nos ha permitido constatar la importancia que tienen para estos docentes los módulos que existen en PerúEduca. Se debería incorporar información específica para este segmento de docentes, tutoriales que los introduzcan a los conceptos pedagógicos, propuestas de actividades de enseñanza, información sobre los procesos de contratación y sobre los programas existentes destinados a obtener el título pedagógico.

Propuesta de estrategias de profesionalización y titulación docente

A partir de la caracterización de los docentes participantes de este estudio, según sus características sociodemográficas, se encontró que son: Jóvenes, provenientes de las zonas donde actualmente trabajan, con experiencia de aula y conocimiento de los procesos de contratación de docentes.

A partir de la trayectoria educativa y específicamente de la formación superior de los docentes participantes de este estudio, se encontró que tienen:

- Estudios superiores concluidos en otras carreras
- Estudios superiores en curso en otras carreras
- Estudios superiores concluidos en Educación sin título
- Estudios superiores en curso en Educación

Con esta información se podrían desarrollar iniciativas destinadas a la profesionalización y titulación de este grupo de docentes:

Cuadro 16

PROPUESTAS DE INICIATIVAS DESTINADAS A LA PROFESIONALIZACIÓN Y TITULACIÓN DE ESTE GRUPO DE DOCENTES

	Docentes con estudios en educación concluidos	Docentes con estudios en curso en educación	Docentes con estudios superiores en curso o concluidos en otras carreras
Objetivo	Obtención del título pedagógico	Culminar sus estudios y obtener el título pedagógico	Cursar estudios en Educación y obtener el título pedagógico
Estrategia	Minedu, en alianza con los gobiernos regionales, promueve la firma de convenios con ISP públicos de las zonas sensibles para la implementación de programas de titulación. Reconocimiento de la experiencia en aula: La UGEL acredita la experiencia en aula de los docentes.	Minedu, en alianza con los gobiernos regionales, promueve la firma de convenios con ISP públicos de las zonas sensibles para la implementación de programas de profesionalización conducentes a culminar la formación inicial y la obtención del título. La UGEL acredita la experiencia en aula de los docentes (reconocimiento de la experiencia en aula).	Minedu, en alianza con los gobiernos regionales, promueve la firma de convenios con ISP públicos de las zonas sensibles para la implementación de programas de profesionalización conducentes a culminar la formación inicial y la obtención del título. La UGEL acredita la experiencia en aula de los docentes (reconocimiento de la experiencia en aula).
Obtención de título	Elaboración de un informe profesional y la realización de una sesión de clase modelo	elaboración de un informe profesional y la realización de una sesión de clase modelo	culminar con la malla curricular correspondiente, la elaboración de un informe profesional y/o tesis
Duración y calendarización		Dependerá del nivel de avance en los estudios de formación inicial. Se recomienda que estos programas sean flexibles, semipresenciales y concentren sus actividades durante los meses de enero y febrero. Los docentes que participan de estos programas tendrán un puntaje adicional en los procesos de contratación.	Dependerá de la convalidación en créditos académicos de su formación superior en otras carreras y su experiencia en aula. Se recomienda que estos programas sean flexibles, semipresenciales y concentren sus actividades durante los meses de enero y febrero. Los docentes que participan de estos programas tendrán un puntaje adicional en los procesos de contratación.



Índice de cuadros

Cuadro 1	Equipo de investigación.....	11
Cuadro 2	Docentes contratados titulados y no titulados por región (Amazonas).....	15
Cuadro 3	Docentes contratados titulados y no titulados por región (Ayacucho).....	16
Cuadro 4	Docentes contratados titulados y no titulados por región (Cusco).....	17
Cuadro 5	Docentes contratados titulados y no titulados por región (Loreto).....	18
Cuadro 6	Docentes contratados titulados y no titulados por región (Piura).....	18
Cuadro 7	Observaciones de aula por región	49
Cuadro 8	Oferta de profesionalización docente de Institutos de Educación Superior Pedagógica - Región Amazonas.....	59
Cuadro 9	Oferta de profesionalización docente de Institutos de Educación Superior Pedagógica - Región Ayacucho	60

Cuadro 10	Oferta de profesionalización docente de Institutos de Educación Superior Pedagógica - Región Cusco.....	61
Cuadro 11	Oferta de profesionalización docente de Institutos de Educación Superior Pedagógica - Región Loreto.....	63
Cuadro 12	Oferta de profesionalización docente de Institutos de Educación Superior Pedagógica - Región Piura	64
Cuadro 13	Universidades con programas de Educación en regiones de interés.....	65
Cuadro 14	Universidades con filiales y programas de Educación en regiones de interés.....	66
Cuadro 15	Resumen IESP por Regiones.....	67
Cuadro 16	Propuestas de iniciativas destinadas a la profesionalización y titulación de este grupo de docentes.....	80



Referencias

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2018). *La enseñanza para el éxito: Políticas docentes en Shanghái y lecciones para América Central*. Nueva York: BID.

BARBER, M., y MOURSHED, M., (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company.

BELLO, M., (2004, agosto 5). *El rol de la universidad en la formación continua de los profesores*. Ponencia presentada al Encuentro por la Lectura y la Escritura. Lima.

CHANGANO, J., y ROQUE, J., (2016). *Percepciones de los docentes sobre la relevancia del proyecto curricular institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla* (Tesis de Maestría en Educación con mención en Currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

CUENCA, R., (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

CUENCA, R., (2018). *La cuestión docente en América Latina y el Caribe: Tendencias y desafíos. Informe de apoyo técnico para la Reunión Ministerial E2030 en Sucre, Bolivia, 2018*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/ UNESCO Santiago).

DE BELAÚNDE, C., GONZÁLEZ, N., y EGUREN, M., (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: IEP (Documento de Trabajo, 188. Serie Educación, 6).

DIARIO EL PERUANO (2017). *Decreto Supremo N° 001-2017-MINEDU Norma que regula el procedimiento, requisitos y condiciones para las contrataciones en el marco del contrato de servicio docente a que hace referencia la Ley N° 30328, Ley que establece medidas en materia educativa y dicta otras disposiciones*. Lima: Presidencia de la República.

DÍAZ, H., (2014). *Formación Docente En El Perú. Realidad Y Tendencias*. Lima: Santillana.

EGUREN, M., DE BELAÚNDE, C., DYNNIK, A., REÁTEGUI, L. y GONZÁLEZ, N., (2016). *Informe final de consultoría "Estudio cualitativo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en instituciones educativas (IE) que implementan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)"* Lima: IEP.

ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS, E., ALFONSO, M., MONTALVA, V. y PAREDES, D., (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Nueva York: BID.

GARRAUD, P., (1990). *Politiques nationales: élaboration de l'agenda. L'Année Sociologique*. París: Presses Universitaires.

GUADALUPE, C., LEÓN, J., RODRÍGUEZ, J., y VARGAS, S., (2017) Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. Lima: GRADE/FORGE

MÁRQUEZ, Á., y MARQUINA, M., (1997). *Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos, habilitación: enfoque comparado*. Buenos Aires.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

OECD (2018) *Educación y competencias. El fortalecimiento del sistema educativo y de competencias de Chile*. Recuperado en <https://www.oecd.org/policy-briefs/Chile-Education-and-Skills-ES.pdf>

PÉREZ TAPIA, R., (2014). *Motivación y Compromiso Organizacional en Personal Administrativo de Universidades Limeñas*". Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social. Lima: PUCP.

PERRENOUD, P., (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París: ESF Edición.

PEZO, E., (2013). *El ejercicio de la docencia por profesionales sin título pedagógico en la educación básica ¿Es contrario a la carrera pública magisterial?* Derecho y cambio social. ISSN: 2224-4131 Depósito legal: 2005-5822

POGGI, M. (Ed.). (2014). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. (1a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

- PODER LEGISLATIVO (2012). *Ley N° 29944 Ley de Reforma Magisterial*. Lima: Congreso de la República.
- SARAVIA, L.M., y FLORES, I., (2005). *La formación de maestros en América Latina: estudios realizados en diez países. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- SUBIRATS, J., KNOEPFEL, P., LARRUE, C., y VARONE, F., (2012[2008]). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- TENTI, E., (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. La Habana: Revista PRELAC.
- TENTI, E., (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. (1era edición). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Trahtemberg, L., (2010, Junio/Agosto). *Título Pedagógico: entre la realidad y la idealidad*. *Revista de Foro Educativo*, 17. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1590-titulo-pedagogico-entre-la-realidad-y-la-idealidad.html>
- UNESCO/OREALC (1993). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. (PRO-MEDLAC V). Boletín 31. Santiago de Chile.
- VAILLANT, D., (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Montreal: PREAL.

ISBN: 978-612-326-160-3

