

El desarrollo del docente y la pandemia del año 2020 en el Perú

Teacher development and the 2020 pandemic in Peru

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0235>

Lidia Ysabel Pareja Pera^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-3003-145X>

Lidistancia@gmail.com

Carla Giuliana Guanilo Pareja¹

Giulanaquanilo1991@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6578-9685>

Carlos Enrique Guanilo Paredes²

<https://orcid.org/0000-0001-8935-5366>

cquanilop@gmail.com

Recibido: 16/11/2023

Aceptado: 23/01/2024

RESUMEN

El artículo trata sobre el estado en que se encontró la educación básica regular en el Perú al finalizar el año 2019, inicio de la pandemia del COVID-19, que causó la implementación de la educación virtual. El objetivo del artículo es evaluar las políticas públicas en Educación Básica Regular del Proyecto Educativo Nacional al 2021. La metodología incluye la gestión de documentos sobre las políticas públicas a partir de indicadores cualitativos, seleccionando, revisando y analizando libros impresos y digitales, artículos ubicados en Google Libros, Google Scholar, Dialnet y SciElo y notas periodísticas del período 2002 al 2020, citando y referenciando por normas APA. Se concluyó que no se lograron las metas del Proyecto, quedando en serio riesgo la culminación del año escolar, por lo que se recomienda planificar correctamente la educación.

Palabras claves: Desarrollo docente; Planificación; COVID-19.

1. Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Jesús- Perú

2. Universidad Autónoma del Perú

* Autor de correspondencia: Lidistancia@gmail.com

ABSTRACT

The article deals with the state of regular basic education in Peru at the end of 2019, the beginning of the COVID-19 pandemic, which caused the implementation of virtual education. The objective of the article is to evaluate public policies in Regular Basic Education of the National Educational Project by 2021. The methodology includes the management of documents on public policies based on qualitative indicators, selecting, reviewing and analyzing printed and digital books, articles located in Google Books, Google Scholar, Dialnet and SciELO and journalistic notes from the period 2002 to 2020, citing and referencing by APA standards. It was concluded that the goals of the Project were not achieved, leaving the culmination of the school year at serious risk, so it is recommended to plan education correctly.

Keyword: Teacher Development; Planning; COVID-19

INTRODUCCIÓN

El Perú, nuestro país, es un conglomerado de variadas etnias, culturas, costumbres, intereses y cosmovisiones que, a causa del irrefrenable proceso de globalización, cada vez ve más distante el sueño de sus próceres de conformar una nación. Así, históricamente, el país se ha caracterizado como un continuo errático de intenciones y decisiones –buenas y malas- que han oficiado de freno para lograr su crecimiento y posterior desarrollo, situación crítica que se origina en el estado mestizo de los siglos XVI al XIX y se consolida en la República.

Frente a esta situación, se tiene la convicción de que la planificación gubernamental, particularmente estratégica, sería un buen instrumento remediador de la breve caracterización efectuada sobre el Estado Peruano a efectos de aislarnos de lo que Chávez (2018, 10 de diciembre) afirma “Cegado por la agenda mediática y por el espejismo de la encuestocracia, el Perú parece haber perdido su sentido de la orientación en medio de una tormenta política que ha superpuesto el cortoplacismo de la politiquería menuda sobre el largoplacismo del planeamiento estratégico”.

Se considera como línea base para efectuar el análisis, el mal estado en que se encontró la educación básica regular del Perú al finalizar el año 2019; ello, ante la aparición de la pandemia del COVID-19, limitó de manera abrumadora la continuidad de las clases presenciales en las escuelas de todo el país (por cierto, fue un estado transversal a nivel mundial), lo que inclinó al gobierno a decretar las clases en la modalidad remota o virtual.

Esta decisión ocasionó un conjunto de resultados adversos, que se sumaban a los que hasta ese momento ha configurado la crisis actual del nivel de educación estudiado, en el Perú, que muchos consideran también como institucionalizada y transversal, con diversas dimensiones como el enfoque de corto plazo (operativo), el desprecio intencionado por la planificación estratégica nacional, la ausencia de meritocracia en el mercado del trabajo público que otorga mediocridad a la burocracia y un descuido supino por el destino de la población que se evidencia en la mala calidad del sistema educativo que encierra deficiente infraestructura física, bajo nivel de participación de la innovación para sustentar los procesos de

aprendizaje-enseñanza, programas de estudio desfasados y descontextualizados, y una evidente desatención de la buena formación del educador que es el tema que enmarca el artículo. A todo ello se suma una segunda transversalidad, cual es la corrupción, como otro mal endémico que caracteriza al Perú actual y que se dio en esta época de crisis sanitaria cuando, para implementar la virtualidad de la enseñanza básica regular se decidió adquirir un millón de *tablets* que soportarían tecnológicamente el proceso atendiendo a la población escolar económica y socialmente más pobre, compra que se frustró “sin responsables”.

A la luz de la problemática planteada, el artículo de revisión tiene por objetivo evaluar las políticas públicas en Educación Básica Regular contenidas en el “*Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*”, formulado por el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010).

El artículo se cimenta en la observación y el estudio documental referidos a las políticas públicas y su gestión en favor del desarrollo docente, medida a partir de indicadores cualitativos del sector de la educación básica regular, para lo cual se ha revisado y analizado un conjunto de documentos inherentes al objetivo buscado, útiles para el diagnóstico y recomendaciones correspondientes. Se identificó, seleccionó y analizó libros impresos y en formato digital, artículos en revistas indexadas y de tipo periodístico, búsqueda que inició en Google Libros empleando descriptores como: Desarrollo docente, políticas públicas, planeamiento estratégico, educación pública. Adicionalmente, se acudió a Google Scholar, repositorio de revistas de Dialnet y SciElo con base en los mismos descriptores. Se ha revisado el período que va desde el año 2002 en que se da la *Ley para la educación bilingüe intercultural* al 2020 (fue ubicado en el repositorio digital del Ministerio de Educación peruano). Alrededor de dos décadas de material citado, analizado cualitativamente y referenciado, utilizado para estructurar secuencial y racionalmente el contenido del artículo. Las citas textuales se encerraron dentro de comillas con referencia bajo lo establecido en la versión siete de las normas APA; y, las opiniones del autor y comentarios a secciones de las fuentes consultadas se escribieron sin comillas, citando en su caso al autor o autores.

Es así que, el artículo acerca de la *evaluación del desarrollo docente* en Educación Básica Regular, sigue el tercer objetivo estratégico del “*Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*”, el que a la letra dice “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (Ministerio de Educación, 2007, p. 16), cuyas metas se miden a partir de cinco indicadores: “a) Porcentaje de docentes incorporados a la Carrera Pública Magisterial; b) Porcentaje de instituciones educativas con docentes certificados; c) Porcentaje de IIEE que atienden a la población EIB y que cuentan con docentes certificados que dominan la lengua originaria y el castellano; d) Porcentaje de docentes con grado de maestro o doctor en las universidades públicas institucionalizadas; y, e) Porcentaje de institutos superiores que cuenta con docentes certificados” (Ministerio de Educación Pública del Perú, 2010, p. 16). El tercer objetivo estratégico del PEN al 2021 también se denomina “Desarrollo docente” (Consejo Nacional de Educación, 2019, p. 111).

DESARROLLO

El desarrollo docente

Marcelo y Vaillant (2016) estiman que el docente encuentra su desarrollo profesional como parte de un camino de largo plazo basado en el aprovechamiento de oportunidades que ofrecen experiencias relevantes, cuyo enmarque filosófico incluye varias perspectivas que lo construyen, dentro de las cuales mencionan el modelo constructivista, perspectiva de aceptación de la necesidad de cambio autoevaluado, la cotidianeidad del trabajo con sus alumnos en el aula. Además, en el espacio del conocimiento, contamos con propuestas de pensamiento diverso, que el pasar del tiempo las mantiene con la misma frescura que tuvo cuando se ofrecieron, y ese es el caso de lo propuesto por Villegas-Reimers en referencia al docente: “El desarrollo profesional de los docentes es un proceso de toda la vida que comienza con la preparación inicial que reciben los docentes (ya sea en un instituto de formación docente o en el trabajo) y continúa hasta la jubilación” (2003, p. 7). También, es menester resaltar la intervención de las “tecnologías de Información y Comunicaciones-TIC” en la construcción del desarrollo del docente actual y con visión a su valor futuro para que “los planes de formación, diseñados y desarrollados para que el profesorado aprenda a utilizar las TIC, se presentan como el efecto natural de la modernización tecnológica de la sociedad y, por tanto, quedan caracterizados en sí mismos como innovación ineludible e imprescindible porque facilitan implantar nuevas formas de aprendizaje en los centros educativos” (Rodríguez, 2012, p. 129).

Políticas públicas

Las Políticas Públicas como marcos de actuación de las instituciones estatales y sus interesados internos durante la producción y entrega del bien o servicio son “reglas y acciones que tienen como objetivo resolver y dar respuestas a la multiplicidad de necesidades, intereses y preferencias de grupos y personas que integran una sociedad. Esto es lo que generalmente se conoce como *agregar demandas*” (Cadenas y Ruiz López, 2009, p. 5). Sobre lo citado, Olavarría y Figueroa (2012) añaden que el concepto de política pública toma sentido cuando, en nombre del Estado, se enfoca en los problemas de la población, desde distintas perspectivas y niveles vinculados directamente a la planificación, por lo cual la política pública por su mayor jerarquía llega a encerrar dentro de sí los resultados de la planificación estratégica como son los programas, proyectos y actividades, éstas últimas como la desagregación más pequeña de las metas propuestas en un plan.

En función a lo mencionado, las políticas públicas deben tener correspondencia con el planeamiento estratégico. Martínez (2014) afirma que, en el caso argentino, se advierte una desvinculación del plan estratégico nacional en relación a las políticas públicas sectoriales, induciendo a una gestión que no responde a las demandas de la sociedad; es decir, hay una distancia entre las políticas y la operatividad de estas, ante lo cual deja en claro su posición a favor de la planificación estratégica gubernamental alineada con políticas públicas.

Desde otra perspectiva, las políticas públicas buscan circunscribir sus acciones a delimitaciones establecidas en orden al conocimiento social específico, a la lógica y a lo que debiera ser, en el sentido de las demandas de la sociedad, por lo cual se consideran como “procesos racionales que incorporan información y recursos de toda índole para atender problemas públicos (...) se expresa como una racionalidad cognitivo-instrumental para transformar conocimiento en acción” (Ortegón, 2020).

A pesar de lo antes mencionado por los autores, hablar de políticas públicas es hablar de su eficacia o no eficacia, a causa que “el camino hacia un estado de políticas públicas no es sencillo de trazar. Si la metáfora lo permite, va construyéndose y resolviéndose paso a paso. La dirección tomada es la que la realidad ha impuesto” (Calderón, 2016, p.3).

Se considera que toda formulación prospectiva debe ser pasible de ser evaluada; de esta manera, la evaluación de las políticas públicas “sirve tanto a los propósitos de valorar los resultados de la política, como al de servir de base para la planificación de la intervención pública a lo largo del tiempo, formando parte de un proceso de retroalimentación que se beneficia de sus conclusiones y recomendaciones” (Olavarría y Figueroa, 2012, p. 10).

Sobre lo citado, considerando a la evaluación de políticas públicas como un proceso paulatino y sostenido de evaluación, Olavarría y Figueroa (2012) agregan lo siguiente: “dado que la política pública sigue un cierto proceso que se estructura en etapas, las que van desde las más tempranas, como el reconocimiento del problema y el diseño de la intervención, hasta las de implementación y resultados; la evaluación es una práctica que se da en diversas etapas del proceso de la política pública” (p. 14).

Desde la perspectiva del escrutinio de las políticas públicas, “se convierte en un mecanismo articulador y transversal, pues tiene el potencial de vincular los contenidos de formulación de las políticas públicas con su implementación, con la gestión de los recursos y los efectos sociales, y, además, refleja la interacción entre los distintos sectores de gobierno” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019, s/n).

Se considera, además, que la evaluación de políticas públicas propicia conocimiento porque permite coleccionar información que tras ser analizada e interpretada, lo que complementa el “Ministerio de Política Territorial y Función Pública del Gobierno de España” (2019) cuando afirma que la evaluación de las políticas públicas promueven la veracidad y la consecuente rendición de cuentas a la población, colabora con la administración de lo público basada en evidencias, mejora los rendimientos sectoriales en base a una adecuada gestión de gastos, favorece el enfoque estratégico de la gestión y promueve la acción gubernamental y ciudadana.

Las políticas públicas en la planificación educativa del Perú

Inicialmente, se considera necesario mencionar al Centro Nacional de Planeamiento Estratégico-CEPLAN (2024), que es:

el organismo técnico especializado que ejerce la función de órgano rector, orientador y de coordinación del Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico; orientado al desarrollo de la planificación estratégica como instrumento técnico de gobierno y gestión para el desarrollo armónico y sostenido del país y el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática en el marco del Estado constitucional de derecho. (s/n)

Institución que ha prescindido de tener un papel preponderante en momentos de crisis profunda como la del presente año. El Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y El Caribe (2020), informa que se cuenta con un “Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico de Perú (SINAPLAN), siendo su órgano rector el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), ambos creados por el Decreto Legislativo N° 1088 en el año 2008”. (s/n). En relación con la planificación sectorial, el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010) propuso un conjunto de metas educativas y una matriz de indicadores proyectados al año 2021 con la finalidad de reforzar “una conciencia crítica y proactiva en la sociedad respecto a la política educativa” que hiciera posible evaluar resultados y seguir su dinámica.

La proposición, construida dentro de los límites de los planes y políticas educativas, consideró el encuadre en tres ejes esenciales como la calidad, la equidad de la educación y la innovación y el desarrollo. Sobre ello, el eje calidad, que al momento nos interesa, es conceptualizado de la siguiente manera, en la “Resolución Ministerial N° 287-2016-MINEDU”: “La demanda de docentes capaces de lograr que se generen los aprendizajes que exige el currículo intencional requiere de estrategias que aseguren la selección de los mejores perfiles para ser formados como docentes (...) que mantenga la calidad de enseñanza que los alumnos requieren” (Ministerio de Educación, 2016, p.4). Además, en contexto con el tema y según lo antes mencionado, sobre el eje de atención calidad docente, la Ley General de Educación (2003) afirma que la calidad de la educación “Es el nivel óptimo de formación que deben de alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (artículo 13°). El artículo 17° establece que “Para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación”. En el espacio sectorial, el Ministerio de Educación (2007) formuló el “*Proyecto Educativo Nacional*” al 2021 (Tabla 1). Este proyecto fue estructurado en seis objetivos estratégicos.

Tabla 1

Perú: Objetivo estratégico 3 y políticas - Proyecto Educativo Nacional al 2021

“OBJETIVO ESTRATÉGICO 3

MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA”

RESULTADO 1: SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE

“Sistema integral de formación docente inicial y continua acorde a los avances pedagógicos y científicos, a las prioridades educativas y a la realidad diversa y pluricultural del país; propicia

equipos docentes que se desempeñan de manera ética y competente y son valorados por ella y sus estudiantes.

POLÍTICA AL 2021

Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación”.

RESULTADO 2: CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL RENOVADA

“Carrera Pública Magisterial renovada contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente.

POLÍTICA AL 2021

Implementar una nueva Carrera Pública Magisterial”

Fuente: Recuperado de Ministerio de Educación (2007, p.16).

Tabla 2

Perú: Objetivos estratégicos e indicadores del “Proyecto Educativo Nacional al 2021”

Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6
“Oportunidades y resultados de igual calidad para todos”	“Estudiantes e Instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad”	“Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”	“Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad”	“Educación Superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional”	“Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad”
INDICADORES					
“Tasa de cobertura total de 0 a 2 años Tasa neta de cobertura por nivel índice de paridad en desempeño suficiente según área de residencia, lengua originaria y tipo de gestión”	“Puntuación media en la Prueba PISA” “Nivel de desempeño suficiente al concluir primaria y secundaria”	“Porcentaje de docentes incorporados a la Carrera Pública Magisterial” “Porcentaje de Instituciones educativas con docentes certificados” “Porcentaje de Instituciones educativas que atienden a la población EIB* y que cuentan con docentes certificados que dominan la lengua originaria y el castellano”.	“Años promedio de escolaridad total” “Gasto público en educación por alumno” “Gasto público en educación como porcentaje del PBI”	“Índice de Educación Superior y capacitación del Índice Global de Competitividad” “Ratio de publicaciones de investigaciones científicas por docente en revistas indexadas” “Porcentaje de Universidades e Institutos Superiores acreditados”	“Porcentaje estudiantes con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para culminar sus estudios” “Porcentaje de egresados de educación superior tecnológica y técnico productiva insertados en el mercado laboral” “Porcentaje de familias que recibe apoyo para garantizar la permanencia de sus hijos en las escuelas”
“Índice de paridad de la tasa de conclusión en edad oficial según área de residencia y lengua originaria”	“Tasa de conclusión en edad oficial por nivel”				

“Índice de paridad de la tasa neta de cobertura según área de residencia y lengua originaria”	“Porcentaje de Instituciones de Educación Básica Regular acreditadas”	“Porcentaje de docentes con grado de Maestro o Doctor en las Universidades Públicas Institucionalizadas”	“Porcentaje de familias que recibe apoyo para garantizar la permanencia de sus hijos en las escuelas”	“Ratio de patentes por investigador universitario” “Porcentaje del PBI que se destina a innovación y desarrollo” “Número de egresados en ciencias, ingeniería matemáticas y tecnología por cada 10 000 habitantes”	“Porcentaje de egresados que han culminado la educación superior universitaria que trabajan en lo que han estudiado”
“Porcentaje de Instituciones educativas inclusivas, EIB, CEBA, CETPRO, CEBE acreditadas”	“Porcentaje de Instituciones de Educación Básica Regular con recursos educativos”	“Porcentaje de Institutos Superiores con docentes certificados”			

Fuente: Recuperado de Ministerio de Educación (2007, p.16).
*(EIB= Educación Intercultural Bilingüe)

Como se mencionó, el foco de la investigación es la evaluación del desarrollo docente en “Educación Básica Regular”; así, el artículo 36 de la Ley Nro. 28044 ha establecido que tal nivel educativo es “la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento” (Congreso de la República del Perú, 2003). Ahora bien, dentro del desarrollo docente en Educación Básica Regular (Tercer objetivo estratégico del “Proyecto Educativo Nacional” al 2021), Edugestores-Red Peruana de Gestores de la Educación (2020) destaca como un aporte reciente del gobierno peruano a la consecución de tal objetivo, la creación de la Resolución Viceministerial N° 052-2020-MINEDU, por la que se aprueba la normativa de Formación Docente en Servicio.

Profesores agregados a la Carrera Pública Magisterial

El Consejo Nacional de Educación, citado en Ministerio de Educación (2007), valora que la “carrera pública magisterial” sea tomada por el profesor como una oportunidad, como un ejercicio de trabajo para lograr su propio desarrollo, lo cual refleje su voluntad para ser mejor y una exhibición de buen desempeño, compromiso participativo, responsabilidad evidente en sus centros de trabajo. Pero, la carrera magisterial debe tener el soporte formal que da la sociedad a las decisiones de la población y de las instituciones, de tal manera que se haga posible una formación adecuada de los docentes contextualizada con su cultura, las exigencias del momento histórico y las necesidades del país; por ello, en el Perú, el Congreso de la República (2006) crea la Ley N° 28740 generando el “Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE (2020) como organismo técnico especializado, para garantizar que las organizaciones educativas del Estado y las de propiedad privada brinden un servicio de calidad, de tal forma que provean a la sociedad de trabajadores altamente calificados para la labor que desempeñan; y como complemento, en la segunda

década del presente siglo el Congreso de la República (2014) dio la ley Universitaria No. 30220, norma que según Cabezas (2018) “constituye un primer paso que facilitará definir una política nacional para la educación superior universitaria basada en tres ejes: sistemas de información, políticas de fomento y un sistema de acreditación” (p. 15). También es relevante considerar que la carrera magisterial es un tema vocacional que se convierte en un motor impulsor de la actitud del futuro profesor; caso contrario, es decir cuando se carece de vocación o aquella no es muy firme, aparece el profesor aburrido, estresado y arrepentido de haber invertido recursos en algo que no lo satisface, es decir se tiene un ser humano muy insatisfecho en el centro laboral, la escuela. Se añade a lo anterior, la sobrecarga laboral, que transforma un docente satisfecho en un docente agotado. (Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2017)

Uno de los aspectos más cruciales para que el profesor se incorpore a la C.P.M. es el relativo a los profesores interinos, quienes son profesores no titulados en pedagogía, cuya prolongada intervención en los procesos educativos en el Perú es consecuencia del gran descuido por parte del Estado para profesionalizarlos o para limitar su actuación en la educación analizada, básicamente en razón de su ausencia de competencias para desempeñar el cargo. El portal Educación en red (2020) considera esta situación como “el dilema magisterial”, lo que argumenta en base a su origen en el año 1984 cuando al entrar en vigencia la Ley General del Profesorado se nombró a maestros de forma interina para cubrir déficits de maestros en colegios públicos de zonas de frontera y lugares remotos; así, 14,317 docentes que tras más de 30 años de servicios no acreditaron su profesionalización fueron cesados en el año 2014, cuando entró en vigencia la Ley de Reforma Magisterial con criterios meritocráticos para ingresar al Magisterio Nacional.

Instituciones educativas con docentes certificados

De los Santos y Abréu (2013) afirman que:

el tema de la certificación tiene vínculos con las competencias docentes, con estándares y criterios de desempeño y con la evaluación correspondiente, con la calidad de la formación inicial y con el desarrollo profesional de los y las docentes; pero sobre todo se constituye en un importante eslabón normativo establecido por el Estado para el desarrollo de una carrera docente renovada” (p. 448).

El SINEACE (2020) en su artículo 11° estipula que:

La Certificación es el reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales”. Además, especifica que la certificación se efectúa a “las personas naturales que demuestren un conjunto de competencias laborales y profesionales adquiridas dentro o fuera de una institución educativa.

En consonancia con lo establecido legalmente, el Colegio Profesional de Profesores del Perú (2020) otorga la Colegiatura Profesional como “requisito importante para el ejercicio de la Carrera Profesional del Profesor Titulado en el Sector Educación y en las Instituciones Públicas y Privadas a nivel nacional” (s/n). Para que el profesor obtenga la certificación debe colegiarse, y para mantener su “Habilitación” debe obtener el “título de profesor colegiado, el certificado de habilitación profesional y el carné de profesor colegiado”.

Instituciones que educan en Educación intercultural bilingüe (EIB) con profesores certificados en lengua de origen y en castellano

La cuestión intercultural en América, tiene especial singularidad pues fue, ancestralmente, un conjunto de etnias dispersas, de naciones con un tronco racial común, pero con un individualismo acendrado que resultó en una *Torre de Babel*, un conglomerado de pueblos con multiplicidad de lenguas, que tras la incursión conquistadora de España inició un lento pero sostenido camino hacia la desaparición, imponiéndose la lengua europea; sin embargo, los tiempos han conservado “bolsones” lingüísticos en diversos espacios geográficos del continente. Es así que, en el Perú actual, subsisten una gran cantidad de lenguas originarias, andinas y selváticas. Al respecto, en la Tabla 3 se muestra algunas familias lingüísticas y lenguas en el Perú (Pozzi-Escot, en Zúñiga, 2008).

Tabla 3

Familias lingüísticas y número de lenguas en el Perú

Familias	Lenguas	Número
“Arawa	“culina	1
Arawak	asháninka, campa caquinte, chamicuro, * iñapari, * machiguenga, nomatsiguenga, piro, resígaro,* yanasha	9
Bora	bora	1
Cahuapana	chayahuita, jebero	2
Harakmbüt	harakmbüt	1
Huitoto	huitoto, ocaina*	2
Jíbaro	achuar, aguaruna, huambisa	4
Candoshi	candoshi-shapra	1
Pano	amahuaca, capanahua, cashibo-catataibo, cashinahua, mayoruna, shipibo-conibo, yaminahua	7
Peba-yagua	yahua	1
Shimaco	urarina	1
Tacana	ese eja	1
Ticuna	ticuna	1
Tucano	secoya, orejón	2
Tupí-Guaraní	cocama-cocamilla, omagua*	2
Záparo	arabela,* iquito,* taushiro*	3
Romance	castellano	1
Quechua	quechua sureño-norteño, quechua central, quechua amazónico	3
Aimara”	aimara, jaqaru”	2
Total		44

Fuente: (Pozzi-Escot, 1997, como se citó en Zúñiga, 2008, p. 16).

En este contexto, el Perú Republicano ha ejercitado numerosas iniciativas normativas que, partiendo de los conceptos de “bilingüismo” y “dialectismo” fue escalando hacia un concepto de mayor amplitud como la interculturalidad. El siguiente escalón que incluía el concepto de interculturalidad lo constituyó la “Política de Educación Bilingüe Intercultural” (PEBI) de 1989, que por primera vez aplicó tal denominación. El año 1989 el Perú adopta el “Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, el que inspira la Constitución Política de 1993, que reconoce la “pluralidad étnica y cultural del país”, que Trapnell y Neira (2004) evidencian en la Tabla 4.

Tabla 4
“La EIB en la Constitución Política de 1993”

Título/Capítulo	Artículo	Contenido
“Título I. De la persona y de la sociedad. Capítulo I. Derechos fundamentales de la persona”	“El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete”.	“El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete”.
“Título I. De la persona y de la sociedad Capítulo II. De los derechos sociales y económicos”	Artículo 15 Artículo 17	“El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico”. [...] “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”.
Título II. Del Estado y la Nación Capítulo I. Del Estado, la Nación y el territorio	Artículo 48	“Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”.

Fuente: Trapnell y Neira, 2004, p. 17.

Es así, que el Congreso de la República (2002) da la Ley 27818, “Ley de Educación Básica intercultural Bilingüe”, que es el primer paso importante a nivel nacional para insertar el enfoque de interculturalidad en la educación. Bustamante, M. (2019) afirma que este proceso se da por medio de dos vías: “1). El reconocimiento del derecho al aprendizaje en la lengua materna y 2) la adecuación de los materiales educativos” y añade que el dispositivo legal sienta las bases que deberían “1) contribuir al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los y las docentes en lectoescritura de lenguas originarias y 2) la planificación curricular con pertinencia cultural para la mejora de la calidad de aprendizaje serán parte primordial de la agenda en cuanto a educación”. Sobre la dimensión cultural del derecho a la autonomía de los pueblos y a su libre elección, el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas–IWGIA (2019) destaca la “la importancia de las prácticas orientadas a mantener y desarrollar las identidades culturales, a través

de proyectos robustos, por ejemplo, de educación bilingüe intercultural” (p. 18). Este enfoque ya había sido recogido en diversas iniciativas gubernamentales del Perú, específicamente por el Ministerio de Educación (2015), cuando en una publicación denominada *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, se menciona que: “En el marco de las políticas de inclusión y cierre de brechas, a partir del 2011 el MINEDU empieza a desarrollar un trabajo de repotenciación de la EIB como política pública dirigida a garantizar un servicio educativo pertinente y de calidad para los estudiantes de pueblos indígenas”. (p. 6).

Esta propuesta, dio pie para que se aprobara el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Ministerio de Educación, 2016); así, en la respectiva Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU, el Ministerio de Educación (2016), plantea “una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano” (p. 7).

Pero, una educación de estas características, se vio patentizada en el reporte de la Defensoría del Pueblo (2016), al informar que la formación de profesores de EIB inicial se realiza a través de 32 IESP y 9 universidades, no existiendo instituciones que formen docentes en EIB secundaria. A lo anterior se suma que hay ausencia de carreras EIB en siete regiones del país con población indígena y donde existen no tienen formación en todas las lenguas originarias.

La Defensoría también remarca que entre el 2013 y el 2015, el Ministerio de Educación “suspendió la creación y autorización de funcionamiento” de nuevas IESP a causa de exceso de oferta de formación docente, sin considerar que faltan maestros para la EIB.

Profesores con grado de maestro o doctor en las universidades públicas licenciadas

Guevara, Pacheco y Pacheco (2016) afirman que la institucionalización es un proceso de reafirmación de valores impuestos por la sociedad y que permite a las instituciones un determinado estado de propiedad construido sistemáticamente de acuerdo a patrones oficiales (para el caso las condiciones básicas de calidad de la SUNEDU) que demuestran una estructura institucional sólida.

Para lograr niveles de calidad acordes con las exigencias de una sociedad en particular y darle sostenibilidad a las entidades de educación superior debidamente institucionalizadas, el Estado debe actuar consecuentemente; es así que, a partir del año 2014, el régimen de creación y gestión de las universidades públicas y privadas del Perú se vio trastocada radicalmente ante el cambio del ordenamiento jurídico del sistema universitario del Perú, el que actualmente se rige por la Ley 30220, Ley Universitaria, dada por el Congreso de la República (2014), cuyo artículo 1° dice: “La presente Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades.

Promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura”.

Es precisamente esta ley la que incrementa las exigencias para participar en la docencia universitaria, regulando el ingreso y permanencia de docentes de tal forma que las exigencias para el ejercicio docente, contenidos en el artículo 82° dicen a la letra: “Para el ejercicio de la docencia universitaria, como docente ordinario y contratado es obligatorio poseer: El grado de Maestro para la formación en el nivel de pregrado. El grado de Maestro o Doctor para maestrías y programas de especialización”.

Ante las nuevas exigencias legales para el ejercicio docente, que concuerdan con uno de los indicadores del desarrollo docente, aquellos que no cumplen con los requisitos quedarían fuera del sistema, lo que ha motivado una gran oferta de maestrías y doctorados, particularmente en educación, a partir del año 2014. En función al cumplimiento de lo establecido en la Ley Universitaria, el diario peruano La República (2018) publicó el artículo denominado *Tienen 2 años para obtenerla, si no serán cesados* (La República, 2018). El plazo que anunciaba La República debía de cumplirse el 15 de noviembre del 2020.

Institutos Superiores con docentes certificados

El Congreso de la República (2016) dio la Ley N° 30512, “*Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*”, cuyo objeto según el Artículo 1° es: “Regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados, a fin de que brinden una formación de calidad para el desarrollo integral de las personas, que responda a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo”.

Además, en su Décima Disposición Complementaria Transitoria establece los requisitos de docentes de IESP y EESP, los cuales se realizarán por concursos públicos para el ingreso a la CPD en IESP y EESP a realizarse “durante los primeros cinco años de vigencia de la presente ley y las Evaluaciones de Suficiencia, podrán permitir la postulación de quienes cuenten con título de profesor o licenciatura en Educación y el requisito de experiencia”.

El Ministerio de Educación (2020) sostiene que, actualmente “en Lima existen 23 institutos públicos y cada ciclo se gradúa un importante número de profesionales técnicos, capaces de adaptarse a la velocidad de los cambios tecnológicos garantizando mayor movilidad y adaptabilidad en el desempeño profesional a lo largo de su vida” (p.4).

Es evidente, que la normatividad sobre los institutos tecnológicos es pertinente, pero no necesariamente asegura que los docentes que laboran en el sistema estén certificados, más aún cuando como refiere Linares (2015) “no se cuenta con información básica sobre docentes, como su nivel educativo, formación, capacitación, nivel remunerativo” (p. 46); además, “tanto los egresados de institutos top y no top consideran que el instituto donde estudiaron tiene prestigio, además, asocian el prestigio con la calidad de los docentes y las recomendaciones laborales de los egresados” (p. 31).

En relación a docentes de educación inicial, este espacio educativo requiere un mayor número de ellos en las zonas rurales de significativa extensión geográfica y que hablan diversidad de lenguas; pero, el número de docentes es insuficiente porque según Ochoa (2015) se requiere “docentes titulados en el nivel y que dominen la lengua materna de los niños. Esta situación es más crítica en los ámbitos amazónicos indígenas, donde se inició a partir del 2014 un programa de formación de docentes que se encuentran laborando, pero carecen de la formación” (p. 30).

Para que el ser humano tome decisiones de mejora de sus actos, en una sociedad, necesitan del apoyo de la misma, que para el caso actual corresponde a la acción política, al gobierno, en una mirada de largo plazo e instrumentalizando tales perspectivas en políticas públicas. Esa mirada futura implica la introducción de tecnologías de información y comunicaciones, aspecto que el actual estado peruano no ha sabido ni planificar adecuadamente ni conducir en la vía de los hechos, de tal suerte que la formación del docente se halla desfasada cognoscitivamente, curricula escolar descontextualizada de la heterogénea realidad social del país y del fenómeno global, mal pagada desde el punto de vista salarial, mal tratada socialmente, con disponibilidad de infraestructura precaria y con una población escolar con serios déficits nutricionales y económicos que hacen lento y poco eficaz el proceso de aprendizaje-enseñanza. Además, por tratarse de un tema que relaciona la situación de pandemia del año 2020 por causa del virus COVID-19, con el desarrollo docente en educación básica regular en el Perú, y asumiendo que éste depende de políticas públicas formuladas por el órgano competente y su correspondiente implementación, es notorio que en ningún momento de esta crisis se ha podido apreciar la presencia y voz del director o de algún representante del CEPLAN.

Hasta el momento, se advierte un sostenido “síndrome de entusiasmo” copiando políticas educativas del mundo desarrollado que responden a coyunturas que nacen y se analizan para sus propias realidades, las que son “absorbidas” por los burócratas nacionales sin el debido análisis y posterior adaptación, activando inapropiadamente las estructuras presupuestarias de corto plazo. Ahora bien, existen políticas públicas en la planificación educativa del Perú, respecto a las de educación básica regular, pero resultan poco realistas por no responder a las verdaderas demandas de la población, percibiéndose un divorcio entre ellas y con las propuestas del CEPLAN y entre éste y el SINAPLAN, encontrándose otra desarticulación importante con la Universidad y la Empresa, en el marco de una centralización política y administrativa, que el prolongado proceso de regionalización del país no ha sabido convertir en un verdadero y sostenido proceso de descentralización hacia el crecimiento y desarrollo. Es así que, de manera tardía, el Ministerio de Educación del Perú (2020) ante la presencia de la pandemia emite la Resolución Viceministerial N° 052-2020-MINEDU denominada “Lineamientos de Formación Docente en Servicio”, el cual da respuesta a uno de los puntos de la evaluación del Consejo Nacional de Educación (2019) quienes sobre el desarrollo docente recomendaron “reanudar los esfuerzos por constituir un sistema integrado de formación del docente y directivo dentro del cual se implemente un acompañamiento pedagógico basado en la propia institución.

Este esfuerzo debe ser parte de las acciones de fortalecimiento del carácter profesional de la docencia” (p. 3). De lo dicho queda establecida la existencia de instrumentos de planificación sectorial como la Ley General de Educación del 2003 y el “*Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*”, aprobado por el Ministerio de Educación en el 2007. Sobre los profesores incorporados a la CPM, el Consejo Nacional de Educación (Ministerio de Educación, 2007). destaca algunas debilidades del sistema educativo nacional, fuente formativa del docente, como por ejemplo mucha oferta educativa (muchas entidades universitarias en funcionamiento) y la mayoría con pocos recursos para ofrecer calidad en la formación en educación e insatisfactoria organización, situación que el plan preveía remediar con la implantación de un sistema transparente de acreditación, al margen de que tal profesión se basa en un compromiso con el futuro de los niños educandos que exige una vocación particular.

Es así, que la carrera magisterial ha tenido un buen soporte en la dación de la Ley 30220 que regula la educación superior universitaria en una orientación hacia la calidad que refuerza la labor que previamente realizaba el “Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE” (2020), que al momento ha acreditado a más de 300 programas educativos de entidades educativas superiores y universidades, en variadas zonas del país, quienes superaron la autoevaluación y la evaluación externa, quedando alrededor de otros 3,500 expedientes en proceso. El proceso de acreditación, de 34 estándares de la calidad educativa, es obligatorio para la carrera de educación como un mecanismo de garantizar profesionales de la mejor calidad que honren al magisterio nacional, pudiendo el proceso demorar entre 1 a 2.5 años para identificar la existencia de una cultura de calidad en los evaluados, y superar la evaluación de la “gestión estratégica del programa, la formación integral, el soporte institucional (infraestructura, equipamiento), y los resultados (seguimiento y evaluación de egresados)”, debiéndose renovar la acreditación cada seis años, con lo cual se dan las condiciones favorables para incorporar al magisterio a los docentes que se encuentren académicamente acreditados. Se suma a lo mencionado, la existencia de los denominados “profesores interinos”, que no tienen título profesional; sobre ellos, el entonces ministro de educación Daniel Alfaro, según Educación en red (2018), manifestaba preocupación por un proyecto de ley a debatirse en el Congreso de la República, que pretende reincorporar a la carrera pública magisterial a los docentes interinos cesados en el año 2014, calificando esta iniciativa como atentatoria contra los docentes titulados quienes por meritocracia podrían ser incorporados a la CPM y asegurar un puesto laboral; y, de otro lado, esta ley de reposición de docentes interinos pondría en entredicho la calidad de educación que recibirían los alumnos, con el previsto malestar de los padres de familia. Como una medida que hace atractiva la incorporación a la CPM, parte de la estrategia de lograr el desarrollo docente y promover la excelencia académica de las instituciones educativas, Perueduca.pe (2020) informa que el Ministerio de Educación viene implementando el “*bono de atracción a la Carrera Pública Magisterial*”, creado en el año 2015 como un incentivo que se entregará a los docentes “que ingresaron en el tercio superior en el Concurso de Nombramiento 2019”.

En este panorama, el indicador ha podido medir cualitativamente las metas propuestas por el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010) considerando como referencia el indicador cuantitativo que desde una cuestionable línea de base “2,87%” aspiraba lograr un 100% de “docentes incorporados a la Carrera Pública Magisterial a nivel nacional”. En relación a las instituciones educativas con docentes certificados, se afirma que la buena calidad del educando siempre tendrá como referentes a una institución educativa de calidad y a docentes de la misma categoría. Así, un docente de calidad será aquel que la sociedad lo reconoce oficialmente como tal, certificado.

Por esta razón, el Estado tiene una gran responsabilidad en este tipo de certificación pues está garantizando, al refrendar el título profesional, que el profesor es competente para desenvolverse como agente formador de nuevas personas, útiles para el país y armonizadas con las exigencias de la sociedad actual y de la individualidad presente de alumnos y padres, criterio que encuentra respaldo en lo afirmado por De los Santos y Abréu (2013) quien vincula la certificación con las competencias docentes, articulándose teóricamente con la importancia que da a tal enfoque el Ministerio de Educación del Perú (2020, 20 de febrero) al afirmar que éste “privilegia la construcción de aprendizajes a partir de la práctica y, por lo tanto, se apoya en metodologías que favorecen el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico reflexivo, la investigación-acción” (p 15).

El Estado Peruano legaliza este enfoque al crear el SINEACE, cuyo artículo 5° declara como finalidad “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”. Según la data más reciente, reportada oficialmente por el Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2020), en el año 2018 el Perú contaba con 567,347 profesores titulados en el nivel de Educación Básica Regular y 29,660 profesores con formación no universitaria (Formación magisterial, formación tecnológica y educación artística); los primeros, ejercen tras ser certificados por el Colegio Profesional de Profesores del Perú quien otorga la Colegiatura Profesional; pero, existen dos colegios de profesores, que se disputan legalmente su legitimidad. Por su parte, el Consejo Nacional de Educación (2019), en la evaluación del PEN al 2021, como autocrítica en la medición de este indicador, afirma que “Si bien el sistema integral de formación docente continúa como tarea pendiente, las políticas de estándares de buena docencia y formación en servicio muestran sólidos avances en su diseño e implementación.

Asimismo, cuentan con una valoración positiva por parte del magisterio” (p. 111). Es así que, el indicador ha podido medir cualitativamente las metas propuestas por el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010) tomando en cuenta el indicador cuantitativo que desde una línea de base “0” aspiraba lograr un 75% de “de docentes incorporados a la Carrera Pública Magisterial a nivel nacional”. En cuanto a las instituciones que atienden a la población de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con docentes certificados en lengua originaria y el castellano, y para dar viabilidad al logro de metas medibles por medio de este indicador, el Ministerio de Educación (2015), a partir del “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe”, planteó reforzar la Educación Intercultural Bilingüe bajo criterios de pertinencia y calidad para la población estudiantil objetivo, política que asegurase contar con

docentes conocedores de la lengua y cultura de la población receptiva, además del castellano, y que tuvieran dominio de enfoques y estrategias pedagógicas de la EIB y, tres años después, el Gobierno del Perú propuso una estrategia de “fortalecimiento de capacidades”, a partir del Ministerio de Educación (2018), la que “busca desarrollar y fortalecer las competencias y capacidades requeridas en los docentes y directivos de las II.EE. EIB (...) y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes que pertenecen a los pueblos originarios o indígenas” (p. 36). Por su parte, Bustamante. M. (2019) informó que la UNESCO “proclamó el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas para llamar la atención sobre la necesidad de conservar y revitalizar las lenguas indígenas” (p.3) y que el Ministerio de Educación ha convocado a concurso para contratar “docentes (educadores, bachilleres o titulados con conocimientos de lenguas originarias)”.

De otro lado, la Defensoría del Pueblo (2016) asiente que “es necesario que los IESP y las universidades se especialicen en la atención a estudiantes de determinados pueblos y lenguas de su jurisdicción, principalmente en la Amazonía” (p. 42). El CNE (2019), en la evaluación del PEN al 2021, acepta que “es fundamental romper el abandono de la formación inicial docente e iniciar su transformación, así como considerar las particularidades de los diferentes contextos rurales y las distintas necesidades para la educación intercultural, especial y alternativa” (p.111). En estas circunstancias, el indicador ha podido medir cualitativamente las metas propuestas por el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010) tomando a manera referencial el indicador cuantitativo que desde una línea de base “0” aspiraba lograr un 50% de “de las IIEE que atienden a la población EIB y que cuentan con docentes certificados que dominan la lengua originaria y el castellano”.

Sobre la evaluación del desarrollo docente a partir de la obtención del grado de maestro o doctor en las universidades públicas con licencia, se debe tomar en consideración que los grados académicos post titulación son una de las expresiones de la calidad del educador y evidencian su desarrollo docente; de esta manera, una universidad licenciada e institucionalizada sostiene su calidad en la suma de calidades de sus factores intervinientes, uno de los cuales es el docente. Una universidad se considera institucionalizada cuando a partir de enfrentar una evaluación que toma como punto de referencia condiciones de calidad, demuestra con evidencias que las posee, si no todas, por lo menos un altísimo porcentaje de ellas, y garantiza la sostenibilidad de tal estatus de calidad en el tiempo; es decir, a la manera de Guevara, Pacheco y Pacheco (2016) un alineamiento con determinados valores morales, que evidentemente son propios de cada sociedad. Es así que, la creación de la SUNEDU en el año 2014 ofreció garantías de cumplimiento de las metas en esta dirección. Por ello, se ha desarrollado una gran oferta universitaria de maestrías y doctorados, sobre lo cual la Pontificia Universidad Católica del Perú (2019), reporta que “Entre las universidades más populares como fuente de la primera maestría, se encontraron la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (1416), la PUCP (1700), la Universidad Nacional Federico Villareal (2324) y San Marcos (3034). Además, alrededor de 12 mil docentes reportaron tener o estar cursando doctorados (21% del total)”.

Además, agrega que la población de alumnos de posgrado en el año 2016 era la siguiente: “el programa de doctorado en Educación de la UCV (1438 alumnos), la maestría de la Católica de Santa María (678 alumnos), la maestría virtual de la Universidad San Martín de Porres (666 alumnos), dos de las maestrías de la Universidad San Pedro (869 alumnos combinadas), la maestría de San Marcos (459 alumnos), y la de Alas Peruanas (428 alumnos)”. En atención a los problemas, de índole económico y de tiempo, que aqueja a un gran sector de profesores para obtener la maestría y continuar o ingresar a la docencia universitaria, el gobierno legisló al respecto este año; así, el Artículo 4° del Decreto Legislativo N° 1496 de la Presidencia de la República (2020), amplía el “plazo de adecuación de los docentes de las universidades públicas y privadas” hasta por un año: “hasta el 30 de noviembre de 2021”. El Consejo Nacional de Educación (2019), en la evaluación del PEN al 2021, concluye sobre el cumplimiento de metas a partir de este indicador que: “los procesos de mejora de la calidad de las instituciones formadoras no tuvieron un avance significativo (...) la formación inicial no llegó a mostrar acciones concretas para su mejora, pese a contar con un plan de reforma” (p. 111). Así, el indicador ha podido medir cualitativamente las metas propuestas por el MEP del Perú (2010) tomando como referencia el indicador cuantitativo que desde una línea de base “en elaboración” aspiraba lograr un 100% de “docentes con grado de Maestro o Doctor con los que cuentan las universidades públicas institucionalizadas en su plana docente”.

Institutos Superiores con docentes certificados, como indicador del desarrollo docente, trata de medir la calidad del docente egresado de “institutos de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados”, y para reforzar el logro de las respectivas metas el Congreso de la República (2016) dio la Ley N° 30512. “*Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*”, la que, en su artículo N° 65 caracteriza al docente de los IES y EES públicos como “agentes del proceso formativo con dominio actualizado en su especialidad, que forman personas en el campo de las ciencias, la tecnología y la docencia”.

El mismo dispositivo legal reconoce a los egresados de los Institutos Pedagógicos la misma categoría que tenían de siempre los egresados de las Facultades de educación (universitarias) pudiendo obtener su bachillerato y licenciatura tras estudiar cinco años; antes de la dación de la ley, los egresados de los Institutos Pedagógicos lograban el título de profesores, pero por ejemplo para seguir una maestría, requerían estudiar 4 semestres académicos universitarios para lograr el bachillerato y la licenciatura, como instancia previa a la maestría. Este ha sido un gran avance hacia el logro de contar con docentes certificados en los institutos públicos y privados. El Consejo Nacional de Educación (2019), en la evaluación del PEN al 2021, concluya en que “la política de evaluaciones docentes superó los impases entre el magisterio y el Estado ocurridos en los primeros cinco años de implementación del PEN. Actualmente, convocan a miles de docentes y gozan de legitimidad entre la mayoría de los participantes” (p. 111), lo cual en la práctica permite inferir un nivel de mejora, actualmente no reportado estadísticamente.

En base a esta aceptación, el indicador ha podido medir cualitativamente las metas propuestas por el Ministerio de Educación Pública del Perú (2010) tomando como referencia el indicador cuantitativo que desde una línea de base de 0% aspiraba lograr un 100% de "Institutos Superiores que contasen con el total de sus docentes certificados"

CONCLUSIONES

El artículo se escribe a partir de la evaluación cualitativa de las políticas públicas en Educación Básica Regular contenidas en el "*Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*", cuyas metas no se han cumplido al 2020, cuya realidad fue descubierta en su verdadera dimensión tras la aparición de la pandemia del año 2020, un año antes de finalizar la vigencia del proyecto. El nuevo "*Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*", ha dado continuidad a la tarea de planificación del sector educación, en el mismo estilo de la versión anterior, escrito por los mismos personajes. (Consejo Nacional de Educación, 2020)

No se cuenta con la base tecnológica que soporte un eficiente reemplazo de la educación presencial tradicional por una educación virtual o remota que pudiera haber servido para enfrentar exitosamente la pandemia.

Los docentes del nivel básico y superior, mayormente no evidencian desarrollo de competencias en TICs, para apoyar la educación virtual.

La Ley 30220, Ley Universitaria, es un buen soporte para la incorporación de docentes de buena calidad a la Carrera Pública Magisterial

La presencia de profesores certificados en las instituciones educativas se hace inalcanzable por la existencia de dos Colegios de Profesores, que se disputan legalmente su legitimidad.

Las instituciones educativas que atienden a la población de Educación Intercultural Bilingüe continúan en el abandono de la formación inicial docente al no contar con docentes certificados en lengua originaria y el castellano.

El desarrollo docente a partir de la obtención del grado de "maestro o doctor en las universidades públicas institucionalizadas" no tuvieron un avance significativo.

Los institutos Superiores han mejorado pues cuentan con docentes certificados, pero no en la cantidad suficiente.

Los niños peruanos perdieron el año escolar 2020, y las autoridades del sector educación no han ofrecido ninguna estrategia para enfrentar esta situación.

Al concluir la redacción del artículo, se recomienda basar la educación en prácticas de planificación estratégica en el marco de políticas tendientes al logro del desarrollo docente que es la base de cualquier logro humano, rescatando los valores de inclusión y equidad para mejorar una sociedad atravesada por la corrupción gubernamental y la ignorancia popular ansiosa de transformación positiva que propicie el fortalecimiento institucional, debiéndose revisar la calidad de los indicadores propuestos en el PEN al 2021, que al parecer se han estructurado de manera insuficiente desconociéndose el sustento técnico y la pertinencia y suficiencia de sus enunciados.

La redacción del artículo ha tenido que afrontar limitaciones en cuanto a disponibilidad de datos estadísticos actualizados, circunstancia que se ha agudizado por la actual pandemia, razón por la cual el análisis mayormente ha sido cualitativo. En el nuevo escenario mundial producto de los impactos del COVID-19, en especial en el sector educativo público peruano, y la luz de la efectividad de las políticas de gobierno sectoriales, se plantean las siguientes líneas de investigación:

- Corrupción en las adquisiciones del sector educativo público
- Currículo universitario contextualizado según nivel y modalidad educativa
- Proceso de licenciamiento de establecimientos universitarios
- Visión de desarrollo humano y planeamiento estratégico del sector público

REFERENCIAS

- Bustamante, M. (2019). La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de: <https://www.cna.org.pe/la-educacion-intercultural-bilingue-peru/>
- Cabezas, N. (2018). Evaluación de la ley universitaria N° 30220 y sus efectos en la calidad educativa en el Perú (tesis de doctorado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Cadenas, C. y Ruiz López, D. (2009). ¿Qué es una política pública? IUS Revista Jurídica. México: Universidad Latina de América.
- Calderón, D. (2016). Políticas públicas: Retos y desafíos para la gobernabilidad. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (2024). Recuperado el 25 de septiembre, de: <https://www.ceplan.gob.pe/sinaplan/>
- Chávez, R. (2018, 10 de diciembre). Planeamiento estratégico y prospectiva en el Perú. Stakeholders. Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de: <https://stakeholders.com.pe/estado/planeamiento-estrategico-prospectiva-peru/>
- Colegio Profesional de Profesores del Perú (2020) Otorgamiento de colegiatura. <http://colegiodeprofesoresdelperu.org/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Acerca de Evaluación de políticas y programas públicos. Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de: <https://www.cepal.org/es/temas/evaluacion-de-politicas-y-programas/acerca-evaluacion-politicas-programas-publicos>
- Congreso de la República (2016). Ley N° 30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de: <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>
- Congreso de la República (2014). Ley N° 30220. Ley Universitaria. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de: <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Congreso de la República (2006). Ley N° 28740. Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105121/_28740_-_16-10-2012_10_16_02_-LEY_28740.pdf

- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley Nro. 28044. Ley general de educación. Ministerio de Educación. Recuperado el 07 de septiembre de 2020, de: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso de la República (2002). Ley N° 27818. Ley para la educación bilingüe intercultural. Recuperado el 09 de septiembre de 2020, de: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena. Lima, Perú: Corporación Paes E.I.R.L.
- Consejo Nacional de Educación (2019). Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima, Perú: Mercedes Group S.A.C.
- De los Santos, S. y Abréu, C. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y Sociedad*. 38(3), pp. 443-461.
- Defensoría del Pueblo (2016). Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. 1a edición: Lima, Perú
- Educación en red (2020). Docentes interinos: El dilema magisterial. <https://noticia.educacionenred.pe/2018/11/docentes-interinos-dilema-magisterial-163694.html>
- Educación en red (2018). Reincorporar a docentes interinos es atentar contra la meritocracia, sostiene el Ministro de Educación, Daniel Alfaro. <https://noticia.educacionenred.pe/2018/12/reincorporar-docentes-interinos-es-atentar-meritocracia-sostiene-ministro-educacion-165844.html>
- Edugestores-Red Peruana de Gestores de la Educación (2020, febrero) Reporte del Observatorio de Políticas Educativas. <https://www.edugestores.pe/reporte-de-febrero-2020-del-observatorio-de-politicas-educativas/>
- Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas – IWGIA (2019). Derecho a la Autonomía y Autogobierno de los Pueblos Indígenas como una manifestación del Derecho a la Libre Determinación. México: Equipo de relatoría del Seminario Internacional. https://www.iwgia.org/images/documentos/Statements-support/Informe_autonoma_ESP.pdf
- Guevara, J., Pacheco, L. y Pacheco, F. (2016). El proceso de institucionalización del Sistema Nacional de Educación Superior Ecuatoriano. *Revista Empresarial, ICE-FEE-UCSG*, 10(4), 31-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5924580.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI. (2020). Estadísticas. Índice temático. Educación. Recuperado el 05 de septiembre de 2020, de: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Linares, I. (2015). Situación de la educación superior tecnológica y técnico productiva hacia una política de calidad. Lima: Ministerio de Educación - Dirección General de Educación Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2016). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea S.A. de Ediciones

- Martínez, R. (2014). El Planeamiento estratégico y el mejoramiento de la gestión pública. En J. Walter y D. Pando (Comp.), Temas y problemas de Planeamiento Estratégico en el ámbito público (pp. 21-36). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Político – Universidad de San Andrés
- Ministerio de Educación del Perú (2020). Resolución Viceministerial N° 052-2020-MINEDU. Lineamientos de Formación Docente en Servicio. Diario Oficial El Peruano, Año XXXVII - N° 15289, p.14.
- Ministerio de Educación (2020). Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de: <https://www.dreim.gob.pe/dreim/instituciones-de-educacion-superior/>
- Ministerio de Educación (2018). Resolución Ministerial N° 519-2018-MINEDU. Modelo de Servicio Educativo intercultural Bilingüe (MSEIB). Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de: <http://www.minedu.gob.pe/evaluacion-lengua-originaria/pdf/rm-n-519-2018-minedu-modelo-de-servicio-en-eib.pdf>
- Ministerio de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2017). Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Resolución Ministerial N° 287-2016-MINEDU. Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016- 2021.
- Ministerio de Educación (2015). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Lima: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe- DEIB y Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural- DIGEIBIRA
- Ministerio de Educación Pública del Perú (2010). Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Lima: OEI- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ministerio de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Política Territorial y Función Pública del Gobierno de España (2019). Evaluación de políticas públicas: <https://www.mptfp.gob.es/portal/funcionpublica/evaluacion-politicas-publicas.html>
- Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y El Caribe (2020). Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico de Perú. de: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/sistemas-planificacion/sistema-nacional-de-planeamiento-estrategico-de-peru>
- Ochoa, S. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ. Lima: Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago.

- Olavarría, M. y Figueroa, V. (2012). Una agencia de evaluación de políticas públicas para Chile: Lecciones de la historia y de la experiencia internacional. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- Ortegon, E. (2020). Políticas públicas: métodos conceptuales y métodos de evaluación. 2ª ed. Huancayo: Universidad Continental, Fondo Editorial.
- Perueduca.pe (2020). 1489 docentes recibirán bono de 18 000 soles por su ingreso a la Carrera Pública Magisterial. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/noticias/1489-docentes-recibiran-bono-de-18-000-soles-por-su-ingreso-a-la-carrera-publica-magisterial/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2019). El docente será magister o no será. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/docente-sera-magister-no-sera/>
- Presidencia de la República (2020). Decreto Legislativo N° 1496. Establece disposiciones en materia de educación superior universitaria en el marco del estado de emergencia sanitaria a nivel nacional. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-establece-disposiciones-en-materia-d-decreto-legislativo-n-1496-1866211-3/>
- Rodríguez, J. (2012). El profesorado y las tecnologías de la información y la Comunicación: Discursos institucionales, formación continua e innovación. En D. Caldevilla (Ed.), El reto en la innovación docente: el EEES como punto de encuentro (pp. 121-131). Madrid: Editorial Visión Libros
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE (2020). Acreditación: Todo lo que debes saber sobre este proceso. <https://www.gob.pe/institucion/sineace/noticias/208512-acreditacion-todo-lo-que-debes-saber-sobre-este-proceso>
- La República (2018). Tienen 2 años para obtenerla, si no serán cesados. Artículo de opinión. <https://larepublica.pe/sociedad/1251849-10-mil-catedraticos-maestria-2-anos-obtenerla-seran-cesados/>
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. Lima, Perú: Editorial: Banco Mundial, PROEIB, Andes
- Villegas-Reimers, E. (2003). Desarrollo profesional docente: una revisión internacional de la literatura. UNESCO: Instituto Internacional de Planificación de la Educación.
- Zúñiga, M. (2008). La Educación intercultural bilingüe. El caso peruano. 1ª ed. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE