

Contrarreformas en educación y su impacto en la calidad

Gestión territorial cultural y logros de aprendizaje escolar

Currículo escolar y ciudadanía con enfoque de género

107



DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN PARA LA GOBERNABILIDAD, LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA

Contenido

1 EDITORIAL, JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ

EN DEBATE: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONTRARREFORMAS

- 2 PANEL. El sentido de la educación en la construcción de la democracia y el ejercicio ciudadano
MARÍA AMELIA PALACIOS, SANTIAGO PEDRAGLIO MENDOZA & JAVIER MALPARTIDA ARZUBIAGA
- 10 Educación para la democracia: del PEN a la escuela, de la norma a la acción
CAROLINA NEYRA LÓPEZ
- 18 Reformas y contrarreformas educativas en el Perú. El desafío de la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno
PATRICIA CORREA ARANGOITIA
- 22 El enfoque de género en la escuela: un laberinto de miradas y un desafío imprescindible
FANNI MUÑOZ CABREJO
- 28 Formación inicial docente en el Perú (2020–2025): licenciamiento y brechas entre teoría y práctica
HUBER SANTISTEBAN MATTO
- 34 ¿Y el sentido ético? Desafíos para la formación ciudadana
LEONARDO PISCOYA RIVERA
- 40 Currículo por competencias: realidades y desafíos
LUIS GUERRERO ORTIZ
- 46 Acceso a la educación básica de personas jóvenes y adultas e inclusión social
CAROL RIVERO PANAUQUÉ

INICIATIVAS CIUDADANAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 50 Educación sexual integral. ¿Un asunto pedagógico o parte de la batalla cultural?
PATRICIA SALAS O'BRIEN
- 54 Experiencias innovadoras en la formación docente con el uso de tecnologías
LEA SULMONT HAAK
- 60 Leer desde el placer: una experiencia para desarrollar el lenguaje como base para el aprendizaje
VANETTY MOLINERO NANO
- 66 Reflexiones de un maestro rural frente a las dicotomías de la política educativa
JAIME MONTES GARCÍA

RESEÑAS

- 70 La sociedad desde la educación
ALEXANDER HUERTA MERCADO
- 72 El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2036
CÉSAR GÁLVEZ ALARCÓN

tarea

N.º 107, marzo 2026

DIRECTOR DE LA REVISTA

José Luis Carbajo Ruíz

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Iguíñiz Echeverría
José Luis Carbajo Ruíz
Leonardo Piscoya Rivera
Milagros Saldarriaga Feijóo
José Luis Vargas Dávila

EDICIÓN

Julia Aída Vícuña Yacarine

CORRECCIÓN

Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN

Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES

Agencia Andina, Ministerio de Educación,
Ruth Huamaní Mitma, Vanetty Molinero
Nano, Nara Learning, Julia Vícuña
Yacarine, TAREA

EDICIÓN DIGITAL

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Av. Angamos Oeste 387, oficina 402.
Miraflores 15074. Lima Metropolitana, Perú

Teléfono: 424 0997

Correo: tarea@tarea.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>

Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 0252-8819


HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA
BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

CON EL APOYO DE:

AXIS

Brot
für die Welt





JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ
Director

La democracia y los derechos humanos se vienen debilitando ante el avance de grupos conservadores en la política y en las decisiones gubernamentales. Esta situación se agrava por la incapacidad de los actores políticos —en especial, de aquellos vinculados al poder, en el país y en el mundo— para construir un diálogo reflexivo y argumentado, en el que nos reconozcamos como ciudadanos con legítimas aspiraciones al bien común. Ante esto, en este número de TAREA queremos contribuir al debate sobre el sentido de la educación como ámbito para construir democracia y cimentar una cultura de pensamiento crítico. Partimos, por ello, con un panel sobre este tema, en el que conversan María Amelia Palacios, Javier Malpartida y Santiago Pedraglio.

Tal como afirma María Amelia Palacios en el panel de conversación convocado por Tarea, la educación siempre ha sido un campo de disputa, puesto que se trata de un espacio en el que se forma el conocimiento y se transmiten las ideas. Como parte de la disputa de estos tiempos, los artículos de Patricia Salas y Fanni Muñoz y abordan el derecho a una educación sexual integral —uno de los temas de la llamada “batalla cultural”—, lo que implica confrontar conceptos profundamente arraigados en la vida diaria. La propuesta: trabajar el enfoque de género en educación, con el objetivo de reflexionar sobre las desigualdades arraigadas en la sociedad, evidentes en las relaciones que implican el ejercicio del poder.

La escuela, como espacio público donde niñas, niños y adolescentes acceden a conocimientos y aprenden a convivir, sigue siendo clave para la formación ciudadana. Lo es, también, para las personas jóvenes y adultas, cuyas particularidades analiza Carol Rivero, poniendo el blanco en la mejora de las competencias técnico-productivas.

Como marco general, Carolina Neyra aborda las dificultades que supone llevar el Proyecto Educativo Nacional a la escuela —o de pasar de la norma a la acción—, al mismo tiempo que subraya la urgencia de establecer una agenda de prioridades —que ella resume en ocho líneas de acción— para superar los obstáculos que bloquean el derecho a aprender. Por su parte, Patricia Correa plantea forjar nuevos acuerdos para avanzar hacia una administración descentralizada de la educación, además de examinar las contrarreformas aplicadas durante las últimas gestiones gubernamentales, que se oponen al reconocimiento de la educación como derecho humano de todas y todos los peruanos.

En un país diverso, con cerca de medio centenar de lenguas originarias, ejercer la docencia implica asumir un papel sustantivo en la formación ciudadana democrática e intercul-

tural, tal como lo plantea Jaime Montes a partir de sus “reflexiones de un maestro rural”. La formación inicial docente tiene que atender la diversidad lingüística, cultural y geográfica, tomando en cuenta las zonas altoandinas y amazónicas. La interculturalidad “debe asumirse como un principio estructural, que reconozca pedagogías locales, lenguas originarias y saberes situados”, sostiene Huber Santisteban al indagar en las brechas entre la teoría y la práctica de la formación inicial docente.

El saber no está desvinculado de las prácticas democráticas ni del ejercicio de derechos. Con esta premisa, Luis Guerrero analiza el desarrollo de las competencias de aprendizaje como “capacidad de actuación reflexiva y compleja sobre la realidad” y vía para lograr un pensamiento autónomo que permita decidir, deliberar, juzgar y elegir. Vanetty Molinero, por su parte, relaciona la lectura —un acto que debe involucrar la emoción y el corazón— con el ejercicio de la ciudadanía, por ser una herramienta capaz de reducir las brechas sociales asociadas al lenguaje, facilitar el acceso al conocimiento y favorecer la vida social.

En cuanto a los medios tecnológicos, es sabido que subsiste una brecha en el acceso a la infraestructura y conectividad en el país. Sin embargo, su uso es clave para vincularnos con la ciudadanía global y acceder a información. Lea Sulmont propone pautas para atender este desafío, como parte del esfuerzo de potenciar el aprendizaje con autonomía. Asimismo, exige atender la tarea pendiente de actualizar el Marco del Buen Desempeño Docente.

Pero ¿qué noción de ciudadanía nos interesa como norte? Es decir, ¿qué ciudadanos y ciudadanas nos interesa formar, y para qué país? Leonardo Piscocoya aborda estas preguntas y analiza los retos que se le presentan hoy a la educación como asunto de interés común, y en especial a la formación ciudadana; entre otros, la polarización, la ampliación de las brechas, el desinterés por lo público y la privatización de las soluciones.

Ante la inminente transición de gobierno, es crucial que mantengamos una actitud vigilante y analítica, no solo frente a las propuestas sino, en especial, frente a las acciones de quienes asuman el poder político. Los desafíos estructurales vienen de tiempo atrás, y no podemos abandonar la esperanza de que se produzcan mejoras sustantivas. Los desafíos pedagógicos han variado sustantivamente, es verdad, pero la esencia de la profesión docente permanece inalterable. Por ello, apostamos por compartir la reflexión, el análisis y la formulación de propuestas, tal como siempre lo hemos hecho en TAREA.

Panel. El sentido de la educación en la construcción de la democracia y el ejercicio ciudadano

María Amelia Palacios, presidenta de Foro Educativo; Santiago Pedraglio Mendoza, especialista en comunicación y análisis político; y Javier Malpartida Arzubíaga, miembro del equipo directivo de la Asociación Tarpurisunchis, dialogan sobre el sentido de la educación en la construcción de la democracia y el ejercicio ciudadano.

Palabras clave

Atención a la diversidad,
Democracia,
Ejercicio ciudadano,
Formación docente,
Segregación.

The role of education in building democracy and exercising citizenship

María Amelia Palacios (president of Foro Educativo), Santiago Pedraglio Mendoza (specialist in communication and political analysis), and Javier Malpartida Arzubíaga (member of the management team of the Tarpurisunchis Association) discuss the purpose of education in the construction of democracy and the exercise of citizenship.

KEYWORDS:

Attention to diversity,
Democracy,
Exercise of citizenship,
Teacher education,
Segregation.

MARÍA AMELIA PALACIOS
Presidenta de Foro Educativo

SANTIAGO PEDRAGLIO MENDOZA
*Especialista en comunicación
y análisis político*

JAVIER MALPARTIDA ARZUBIAGA
*Integrante del equipo directivo
de la Asociación Tarpurisunchis*

Panel conducido por José Luis Carbajo, director de la revista Tarea, realizado el 20 de febrero del 2026

Educación en la construcción de ciudadanía

TAREA: En este número de la revista nos centramos en el sentido de la educación en relación con la democracia y la construcción de ciudadanía. ¿Cuáles consideran que son los puntos críticos desatendidos por los gobiernos durante los últimos diez años? Y, más allá de lo coyuntural, ¿qué problemas de fondo aún no han sido abordados?

María Amelia Palacios (MAP): Todos los peruanos, y particularmente los que trabajamos en el sector educación, reconocemos la desigualdad y la exclusión como problemas de larga data, y con abundante evidencia. Para poner un ejemplo, conocemos las diferencias en el acceso y los resultados entre estudiantes de zonas rurales y urbanas.

Sabemos que las causas de la desigualdad son múltiples, pero en las últimas décadas ha surgido un problema adicional que ahora nos preocupa especialmente: la segregación. Este fenómeno —que se suma a la exclusión— ha sido generado fundamentalmente por las políticas privatizadoras, en particular por el Decreto Legislativo 882, promulgado en 1996 durante el gobierno de Fujimori. Esta norma, que promovió la inversión privada en la educación en el marco de las sociedades guiadas por el enfoque de mercado, ha provocado una mayor segregación, en especial por razones socioeconómicas en el caso del Perú.

Los proyectos de aprobación o implementación de vouchers presentados en el Congreso en múltiples ocasiones no han prosperado, pero sí los “colegios de bajo costo”, es decir, instituciones educativas privadas con pensiones bajas, instaladas sobre todo en Lima Metropolitana, pero también en ciudades de la costa norte y el sur del país.

Estos colegios segregan, dentro de una población de bajos recursos en general, entre los que tienen la posi-

bilidad de pagar un colegio privado barato y los que no tienen absolutamente ninguna posibilidad de ingresar a ellos. Pero hay también, por supuesto, segregación por razones étnicas o religiosas, por género, por discapacidad y, últimamente, por nacionalidad. Los venezolanos no son admitidos en varios colegios, por razones a veces inventadas por los propios directores.

Otro problema también de larga data es el financiamiento. A pesar de que ha habido continuos incrementos, el presupuesto que hoy tiene la educación pública no puede resolver el problema de la exclusión; no nos va a llevar al acceso universal —ni siquiera a la educación básica— de todos los estudiantes en la edad normativa. Necesitamos muchísimos más recursos para todo lo que hay que hacer en la educación pública.

La calidad de la enseñanza es otro problema, por la postergación de la formación docente inicial. Ha habido más inversión —generalmente no bien hecha— en la educación continua o en servicio, pero la formación docente inicial, que forma a las nuevas generaciones de maestras y maestros, ha sido totalmente abandonada. Esto es más preocupante por todos los cambios que estamos sufriendo en el país y en el mundo. Con el orden global trastocado, la agenda de la educación ha cambiado tremendamente, y ni el currículum ni los maestros están preparados para esta nueva etapa.

Termino con dos menciones más. Primero, la gobernanza del sistema educativo; por ejemplo, la dispersión de escuelas de educación básica y la necesidad de integrar tantas escuelas unidocentes y multigrado en una sola institución educativa, especialmente en las zonas rurales o en la Amazonía. Y por último, la homogenización cultural: seguimos teniendo una práctica homogeneizadora en la educación básica —y en la superior también—, que oculta nuestras diversidades, cuando la interculturalidad es vital para la viabilidad de nuestro país.

Santiago Pedraglio Mendoza (SPM): Me preocupa el tema del espacio público: cómo la escuela y la educación en general se vinculan con el espacio público, uno de los ámbitos más deteriorados y poquísimamente respetado. Ahí es donde se muestran las limitaciones de nuestra formación ciudadana. Hay una falta de respeto por lo público que dice mucho de nosotros mismos y de cómo valoramos al otro. No se puede responsabilizar a la escuela, sé que es un asunto mucho más complejo, pero es probablemente uno de los componentes. Así como hay una crisis política —de la que todos, seguramente, hablamos—, hay también una crisis social, de convivencia, que creo que se ha ido agravando, y no lo tratamos como un tema de formación.

Otro tema es que hasta ahora no hemos logrado vincular nuestra respectiva región, ciudad o pueblo con el pasado. ¿Cómo asumen las personas de Nazca o de Pisco, por ejemplo, la continuidad con su pasado histórico? ¿Hay conocimiento, hay orgullo, hay identidad? Es un asunto complejo, también, pero me parece clave discutirlo. Si no, lo pasado aparece como algo exótico, a lo que no le reconocemos continuidad, cuando estas narrativas deberían ser las que construyen parte de lo que somos y lo que queremos ser.

¿Se estudia en el colegio —e incluso en la universidad— a Garcilaso, a Guamán Poma de Ayala, como parte de un nosotros y no como una cosa muy ajena? Cuando hace unos años el escritor cubano Leonardo Padura vino al Perú, contó que había hecho su tesis de licenciatura sobre Garcilaso. Dijo que para él *La Florida del Inca* es la primera novela del realismo mágico que se escribió en América Latina. Eso me hizo pensar en que tenemos como asignatura pendiente una formación que nos acerque más integral y vivencialmente a lo nuestro.

Javier Malpartida Arzubíaga (JMA): Para no ser reiterativo, solo quiero matizar y mencionar algunos otros puntos, además de lo ya dicho. Sobre la privatización, agregaría que una de las mafias —término técnicamente bien aplicado en este momento— que configura el pacto que hoy gobierna el país de manera vergonzosa tiene que ver con las universidades bamba. Es decir, no estamos hablando solo de la privatización, del abandono de la escuela pública, de su desfinanciamiento y del crecimiento de estos colegitos, sino de un poder mayor, que tiene que ver con estas universidades que, sin duda, son base de bancadas parlamentarias, junto con la minería ilegal y otras que configuran las economías ilegales en el país.

Sobre el tema del presupuesto, que también mencionó Marita, recientemente se ha hecho pública la reducción del financiamiento del programa Beca 18 y otras becas. Beca 18 es uno de los pocos programas que no ha devenido en clientelaje y asistencialismo; es un programa que construye identidad, que abre puertas y ventanas a quienes no tuvieron oportunidades. Obviamente, un gobierno como el que hoy lidera la mafia congresal no quiere a jóvenes despertando, preparándose, entrando a buenas universidades porque tienen becas. Los necesita haciendo cola en las universidades bamba, los necesita sin formación. Sobre todo a los jóvenes de nuestras regiones, es decir, a jóvenes de pueblos originarios o hijos de pueblos originarios que podrían configurarse profesionalmente como una masa crítica, como un sector profesional contestatario.

Y mencionaré tres o cuatro cositas más que tienen que ver con el deterioro y la práctica de abandono, de perversión del sistema educativo, responsabilidad de los gobiernos. Una es el poco respeto a los procesos y la poca continuidad, aunque no es un problema nuevo en nuestro país. Cada uno que entra cambia el Consejo Nacional y coopta a sus profesionales adictos.

Una segunda idea tiene que ver con la espantosa desprotección de la infancia, como el caso de la denuncia sobre las niñas en la Amazonía abusadas por funcionarios, por docentes; pero no es el abuso nada más, sino también la impunidad y el lavarse totalmente las manos, como si no hubiera responsables, es decir, un Estado que abandona a su infancia. Acabamos de ver a una congresista poner a desfilar a niñas con sus hijos como si fueran un trofeo del conservadurismo.

Una tercera idea es que, más allá de los matices, es responsabilidad de quien gobierna un país ir construyendo consensos, con los lógicos matices. En cambio, lo que hemos tenido son ofensivas conservadoras, ultraconservadoras, que nos están haciendo retroceder en temas que creíamos ya zanjados. No me refiero solo al enfoque de género, en el que hay muchos avances —aunque les cuento que aquí, en Apurímac, de la casi totalidad de colegios públicos unos son para varones y otros para mujeres—. Hay avances, no hay que negarlo, no hay que ponernos pesimistas, pero el tema de género tiene para rato. Pero decía que este conservadurismo no solo busca que retrocedamos en materia de género; también hay conservadurismo en materia de enfoques pedagógicos. “Ah, que el trabajo grupal, que la nueva escuela, que esta modernidad de dejar hacer lo que sea, no: hay que volver a la disciplina”; hay este dis-



María Amelia Palacios

“Conservar valores creados por los humanos —como la justicia, la solidaridad, la libertad—, requiere un esfuerzo de educación permanente. No basta con poner un aviso que diga ‘La sociedad tiene que ser justa’. Hay que discutir en cada hecho, en cada momento posible, en cada acontecimiento, dónde está lo justo y dónde lo injusto, dónde está el bien y dónde el mal. Para mí, la profesión de docente, la profesión educadora —yo soy educadora—, es profundamente moral. Además de estar vinculada con el conocimiento, tiene que ver con la distinción entre el bien, el mal, lo bueno, lo correcto y lo incorrecto.”

curso hoy día, alentado, obviamente, por los gobiernos ultraconservadores. Entonces, también hay una ofensiva conservadora en género y metodologías, que deberían ser liberadoras y que son, por el contrario, nuevamente, de disciplina militar.

En cuanto a la gobernanza, yo lo planteo en el sentido de que hay una reconcentración, un centralismo y una negativa a reconocer que el Perú es diverso; que en los territorios hay pueblos diversos, que no tienen que blanquearse e imitar a Lima, sino que tienen sus propias maneras de sentir y pensar el futuro mejor, llámenle desarrollo en Lima o llámenle *sumaq kawsay*, buen vivir, en otros territorios.

TAREA: Patricia Salas afirma, en un artículo publicado en este mismo número, que estamos viviendo una lucha cultural contra las ideologías conservadoras, en general, en la sociedad, pero particularmente en educación. ¿Qué hay en disputa con estas ideologías conservadoras, que están imponiéndose en el país mediante normas y leyes, pero también con un discurso que a menudo sintoniza con la ciudadanía?

MAP: La educación siempre ha sido un campo de disputa, porque es un ámbito en el cual se forma el conocimiento y se transmiten las ideas. Hay pugna de ideas y de enfoques. No es que el conservadurismo no existiera antes. Lo que puede estar cambiando con la denominada “batalla cultural” es que ahora se están invirtiendo en ella grandes recursos económicos, para arrasar con el “progresismo”, si queremos llamar así al otro campo ideológico.

El conservadurismo está muy asentado porque tiene detrás un poder económico que permite que sus planteamientos lleguen a la gente a través de un conjunto de medios de comunicación. Son propietarios de medios de comunicación, los controlan y eso les permite una arremetida clara y potente. Han tomado la educación como el campo en el cual deben ganar esta batalla, aunque también en la comunicación y la cultura en general. En educación, ¿cómo están empezando? Por la educación sexual, por lo que se enseña en la escuela sobre sexualidad. Plantean que ese conocimiento es patrimonio de las familias, un derecho exclusivo de la familia. Dicen que en la escuela solo se debe hablar de la igualdad entre hombres y mujeres, pero que el campo de la sexualidad es un aprendizaje privativo del hogar.

Han inventado y llenado de falsedades la discusión sobre el currículum y sobre lo que los profesores hacen realmente en la escuela. La educación sexual integral sigue siendo un campo de batalla. En Arequipa, la Dirección Regional de Educación sufrió un ataque de grupos conservadores solo por considerar relevante trabajar la educación sexual integral en la educación pública.

El otro campo de batalla es la enseñanza de la historia. Sobre todo, la historia reciente. La enseñanza de la historia y la memoria histórica son campos de batalla durísimos desde hace varios años. Respecto a la memoria histórica, la batalla se centra en cómo se explica el conflicto armado interno 1980-2000. Incluso rechazan el uso del concepto *conflicto armado interno*,

y con eso se han opuesto al informe de la Comisión de la Verdad. Han hecho una campaña de interpretación de los hechos, para imponer, en cuanto a la memoria histórica —que es la memoria de los hechos más recientes—, una narrativa particular, versus la otra narrativa. Es una pelea por las narrativas que no solamente se queda en los ataques al informe de la Comisión de la Verdad, sino que entra a la escuela y cómo trata la escuela estos temas.

Hay otras luchas culturales con menos publicidad, pero que se dan dentro del mundo de la educación: la lucha entre el individualismo acendrado, es decir, enseñar que uno es dueño de su historia y que, por lo tanto, lo que uno logra es solo a partir del esfuerzo personal, lo cual es de una gran falsedad, porque ninguno de nosotros logra lo que logra solo o sola. Es el individualismo versus la cooperación y la colaboración, el trabajo en equipo, el trabajo con otros, la solidaridad.

Otra disputa es la de los intereses privados versus el bien común. En el Perú vivimos diariamente demostraciones de cómo los intereses privados están ganando sobre el bien común. Y eso lo practica la clase política, no solo la escuela. La escuela también da ejemplos de eso, pero la clase política los da cotidianamente. Y recordemos que las personas no aprendemos solo a partir de los discursos: aprendemos por imitación, así como los niños, que, más que por el discurso de su padre o su madre, aprenden imitando. Entonces se imita el comportamiento de la figura pública, porque si el que está en el poder puede hacer eso, “¿yo por qué no lo voy a hacer?”. Ahí se da la batalla entre los intereses privados y el bien común.

También tenemos el tema de la obediencia versus el pensamiento crítico —la disciplina de la que hablaba Javier—; es decir, obedecer antes que pensar, obedecer antes que expresar libremente una opinión. Eso es tremendo. La coacción de la libertad de expresión es tremenda, y tiene un fuerte efecto sobre la formación de los jóvenes e incluso de los adultos.

Luego tenemos el asunto de la dependencia, que está ligada con lo anterior. Si yo estoy educada en la obediencia y no en el pensamiento crítico, me vuelvo dependiente porque delego mi decisión a un tercero. No tomo decisiones. Aquí tenemos la dependencia versus la autonomía, que es un tema, ese sí, nacional. No sé cómo lo verán Santiago y Javier, pero yo creo que es un problema nacional. Como no hemos sido educados en tomar decisiones basados en nuestra propia

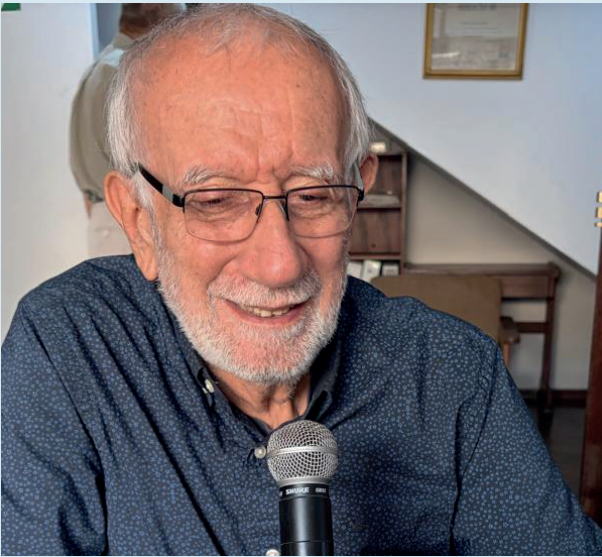
reflexión personal sino en la obediencia —la escuela cumple ese rol hasta ahora—, somos una nación muy dependiente.

SPM: Siguiendo la línea de Marita, es evidente que esta lucha cultural no se da solo en el espacio de la escuela. Es un tema central en la construcción de sentidos comunes. Esta lucha, sin embargo, no es nueva; tiene que ver con la forma en que se lee la historia. Ahora se está entendiendo la historia de una determinada forma y se están privilegiando unas visiones sobre otras. Sobre esa base general, hay varios puntos.

¿Por qué tanta resistencia al enfoque de género? Entre otras razones, por la resistencia al reconocimiento a la diversidad. Este es uno de los grandes temas, que va más allá del tema estrictamente de género. Es un debate sobre cómo interpretamos lo que somos, y hay un vínculo entre cultura y poder. No ganamos la “batalla cultural” con buenas pláticas, como dirían los mexicanos, ni solo “portándote bonito”. Hace falta una fuerza política con capacidad de tener esta mirada abierta a lo que está en discusión, no una mirada sectaria, una mirada cerrada.

En el tema de la formación sexual, hay que entender los temores de las personas. Quienes promueven las propuestas conservadoras también se apoyan en temores, en sentimientos, en miradas, en convicciones. Por ejemplo, muchas familias todavía tienen temor a que el chico o la chica sean homosexuales. Hay la idea de que van a sufrir más, que habrá una mala imagen de la familia, que “los hemos educado mal”, etcétera. Es un discurso profundo; cuestionarlo no es fácil. Incluso en la escuela entiendo que debe de ser complicado para los propios profesores y profesoras participar en esa discusión y hacerlo de manera abierta.

Cometemos un error si simplificamos el problema. Esto va más allá de conservadores y liberales; estamos hablando de temas de fondo. Hay que tener cuidado también, del lado de acá, de no ver matices. En ese proceso de distinguir matices hay que ir formándose, consolidándose, y así tener la posibilidad de acceder a ese pensamiento diverso que queremos lograr, y que no se asienta de un día para otro. Ya nos ha tomado tiempo y nos va a seguir tomando. Creo que cometeríamos un error al no entender ya no a los propagandistas, sino los temores de mucha gente. En temas como este no hay que mirar solamente “contra quién” estamos hablando; hay que pensar en la tribuna, que es la que está escuchando.



Santiago Pedraglio Mendoza

“¿Por qué tanta resistencia al enfoque de género? Entre otras razones, por la resistencia al reconocimiento a la diversidad. Este es uno de los grandes temas, que va más allá del tema estrictamente de género. Es un debate sobre cómo interpretamos lo que somos, y hay un vínculo entre cultura y poder. No ganamos la ‘batalla cultural’ con buenas pláticas, como dirían los mexicanos, ni solo ‘portándote bonito’. Hace falta una fuerza política con capacidad de tener esta mirada abierta a lo que está en discusión, no una mirada sectaria, una mirada cerrada.”

Hay una idea muy individualista de progreso, por ejemplo, que también se ha instalado muy fuerte, como ha dicho Marita. Hay una resistencia a cuestionarla que tampoco es gratuita, porque el pensamiento crítico te lleva a poner en cuestión asuntos que generan resistencia. La idea implícita, que el pobre es pobre porque quiere, está muy internalizada: “si chambeas, si tienes iniciativa, sales”. Es una falsedad absoluta, no es verdad, pero ha calado.

JMA: Sí, lo que dicen Marita y Santiago es clave, es muy importante. Aunque quisiera hacer, primero, una aclaración de términos. Me atrevo a decir, por ejemplo, que a lo de *conservador* le agregaría *autoritario*; de ese tipo de conservador estamos hablando ahora. Diría, entonces, que estamos entre el pensamiento conservador autoritario y las fuerzas transformadoras.

Han mencionado ya lo del enfoque de género, lo de la educación sexual, lo de la disciplina basada en el temor —porque el oscurantismo supone autoridad—. También hay un regreso a la visión del mestizo como símbolo único de la nación peruana, que desconoce las identidades. Directores que habían empezado a liberarse, a despegar, a tener iniciativa, ahora tienen que volver a cierto tipo de disciplina; por ejemplo, no pueden salir si no tienen permiso de la UGEL [Unidad de Gestión Educativa Local]. Los docentes no pueden diseñar secciones creativamente, porque tienen que llenar una cantidad de fichas para la UGEL que ameritaría otro sueldo. Es una locura. Todo esto tiene que ver con el pensamiento conservador autoritario.

Pero quería agregar algo más, y creo que en este punto hay que ser autocríticos. Me encanta lo que ha dicho Santiago respecto a los matices y lo mal que muchas veces las fuerzas transformadoras lo han manejado. En Apurímac hemos estado peleando por tener un feminismo que recoja y se nutra de la tradición de los pueblos originarios y la lucha de las mujeres de nuestro país, mientras que algunos sectores creían que estaban, no sé, en la cafetería de alguna universidad limeña o en Europa, y lo que traían era un discurso de “liberar” a las mujeres de sus esposos, instarlas a que se separen. De esa manera le regalamos el discurso de la “familia” a las posiciones conservadoras autoritarias; es decir, no hemos sabido manejar y construir en diálogo con la gente —con la tribuna, como dice Santiago—, en temas de familia y hasta de metodología, de protagonismo de niñas y niños en la escuela.

En temas como el aborto, he tenido que intervenir en mil discusiones para decir “un ratito, nosotros no estamos diciendo ‘que viva el aborto’, como a veces se distorsiona; queremos que el aborto se legalice para que se pueda gestionar públicamente, para que no sea un privilegio de algunas familias que pueden pagarlo, para que sea una problemática atendida por la sanidad pública, no porque ‘que viva el aborto’”. Menciono este ejemplo poniendo el caso de Argentina: no, no es que los argentinos se volvieron locos y ya no quieren derechos y por eso eligieron a Milei, no. Algo tiene que haber hecho mal la gente que tantos años ha gobernado Argentina para que hayan devenido en elegir a un loco fanático como Milei.

Creo que en este tema de la lucha entre las fuerzas transformadoras y el conservadurismo autoritario hay que empezar a revisar nuestras prácticas, nuestros discursos, y sobre todo cómo dialogamos con la realidad, con los sentimientos, con la historia que tienen la compañera, la señora, el líder de la Amazonía, etcétera.

TAREA: ¿Le toca a la educación algún papel en la construcción de la democracia y la formación ciudadana? ¿La escuela debe hacer un hecho educativo de formación ciudadana con aquellos acontecimientos que ocurren en el país?

JMA: La pregunta es vital, tan vital que explica que hoy más de mil educadoras y educadores estén inscritos en el Movimiento Pedagógico por la Democracia y la Ciudadanía. En unas pocas semanas se inscribió ese número de docentes, porque ellos y ellas reconocen que en las pedagogías también podemos encontrar prácticas liberadoras y prácticas que oprimen.

Me parece clave el rol de la escuela, porque es ahí, como dice Santiago, donde se empieza a vivir y donde aprendemos a decir lo que pensamos o a callarlo para no enojar a la autoridad. Aprendemos a convivir entre diferentes o a agruparnos rechazando a las personas distintas. Aprendemos que el error es una oportunidad para crecer o a ocultarlo para no quedar mal. Aprendemos a debatir, a reconocer las discrepancias y respetar las diferencias, o a pensar con la lógica de derrotar al otro. La escuela es fundamental para construir democracia; y si hasta ahora no lo hemos logrado, es porque quienes han estado en el Ministerio se han encargado —no por accidente— de que el sistema educativo forme personas sin espíritu crítico, que ignoran todo de la vida pública pero que saben la vida de los artistas, etcétera.

Aunque no sabemos qué se viene en julio con el cambio de gobierno, creo que quien ingrese tiene que refundar esta república fallida, abrir un debate nacional —que nos demore seis meses, si hace falta— sobre qué país queremos; y un segundo gran debate nacional sobre qué sistema educativo necesitamos.

Esto tiene que ir más allá de derechas o izquierdas, que hoy son palabras tan poco representativas. Se debe convocar a los mejores, a las mejores profesionales. Concentrar no en función de tu partido o dizque tu ideología. Promover aportes partiendo de diferentes

ideas. Y es urgente aumentar radicalmente el gasto en educación. Ya no estamos para ir de a poquito, progresivamente. No. O reconocemos que invertir en educación es cambiar nuestra historia o mantenemos —con una mirada colonial al servicio de pequeños grupos o familias en el Perú— la desigualdad y la discriminación, ignorando la riqueza del mundo amazónico y de los pueblos del mundo andino.

SPM: La democracia se ejerce especialmente en el ámbito público. Una escuela tiene que mirar al ámbito público, tiene que estar preocupada por el ámbito público, es un error ser una escuela autocentrada. Seguramente hay diferentes formas de hacerlo, como discutir en clases casos-problema, incluso roces cotidianos entre las personas. No siempre tenemos que hablar de grandes temas. Discutir sobre cómo vivimos en el espacio público, si botamos la basura en cualquier lado, si no respetamos los semáforos, todo esto es ciudadanía. No es posible mirar la democracia desvinculada del sentido ciudadano. Se podrían hacer campañas, por ejemplo, de respeto por los pases peatonales. Quizás obligar, en el barrio del colegio, con los chicos y las chicas, a que los autos se detengan, con un lema como “en este barrio se aprende a respetar”. Las acciones sencillas sirven no solo para los estudiantes, sino para que los propios profesores y profesoras se planteen, en términos prácticos, lo que es un ejercicio ciudadano y democrático. Tenemos que pensar la formación democrática y ciudadana mirando a la calle.

Un segundo gran punto es el tema de la diversidad. El racismo sigue siendo fuerte en este país. ¿Cómo enfrentarlo? Por razones históricas, en el Perú no tenemos un movimiento indígena organizado, como sí hay en Ecuador. Acá hay otras formas de expresar las demandas y las reivindicaciones indígenas, y de persistir en la defensa de su cultura, por ejemplo con la fuerza de las danzas, como se ve en Puno o en el Cusco. En general, son así los pueblos del país; hay una expresión cultural muy rica. Pero no termina de producirse un cambio en la percepción de muchos sectores frente a lo indígena, lo andino o amazónico.

MAP: Efectivamente, la escuela encerrada en sí misma, la que recibe a los niños y los mete en algo así como una cárcel, en un lugar cerrado, para dedicarse solo al conocimiento, a leer, a escribir, a hacer matemáticas, y los separa de la sociedad, no es la escuela que necesitamos. Es la escuela predominante, pero no es la que necesitamos. Si, justamente, la escuela prepara para vivir



Javier Malpartida Arzubiaga

“La escuela es fundamental para construir democracia; y si hasta ahora no lo hemos logrado, es porque quienes han estado en el Ministerio se han encargado —no por accidente— de que el sistema educativo forme personas sin espíritu crítico, que ignoran todo de la vida pública pero que saben la vida de los artistas, etcétera. Aunque no sabemos qué se viene en julio con el cambio de gobierno, creo que quien ingrese tiene que refundar esta república fallida, abrir un debate nacional —que nos demore seis meses, si hace falta— sobre qué país queremos; y un segundo gran debate nacional sobre qué sistema educativo necesitamos. Esto tiene que ir más allá de derechas o izquierdas...”


en la sociedad, entonces tiene que llevar la sociedad al aula. Es un cambio fundamental que, lamentablemente, todavía no se da en nuestro país.

Lo segundo que quería decir es que conservar valores creados por los humanos —como la justicia, la solidaridad, la libertad—, requiere un esfuerzo de educación permanente. No basta con poner un aviso que diga “La sociedad tiene que ser justa”. Hay que discutir en cada hecho, en cada momento posible, en cada acontecimiento, dónde está lo justo y dónde lo injusto, dónde está el bien y dónde el mal. Para mí, la profesión de docente, la profesión educadora —yo soy educadora—, es profundamente moral. Además de estar vinculada con el conocimiento, tiene que ver con la distinción entre el bien, el mal, lo bueno, lo correcto y lo incorrecto, etcétera —lo que también, por supuesto, es siempre debatible—.

Un tema ya mencionado y que quiero resaltar es el de la ciudadanía, que tiene que ver con las creencias; las creencias del maestro, de la maestra, porque hay que empezar por las de ellos y las de los estudiantes. No se puede traer solo un discurso externo, eso lo sabemos. Hay que empezar por el punto de partida: dónde está el estudiante, dónde está el maestro. Ahí hay creencias sobre la democracia, la ciudadanía, el poder, la autoridad. Todas esas son creencias profundas y se han ido adquiriendo no solo en la escuela sino también en la comunidad y en la sociedad, con la televisión, las redes sociales y todo el entorno. No

hay que obviarlas, hay que trabajarlas, discutir las de manera democrática, sin imponer sino tratando de que se genere una reflexión personal y una reflexión grupal.

Por último, una gran ausencia en la escuela —un descuido muy profundo en la educación básica y en la superior—, es el educar en el análisis acerca de cómo funciona y se distribuye el poder. Se habla del Estado y de cómo se ha estructurado, pero no del poder. Por eso somos tan ingenuos en relación con este tema, tremendamente ingenuos. Hace falta conversar, analizar y reflexionar sobre cómo se asigna y se usa el poder también dentro de la escuela. Hay estudiantes de la misma edad, maestros, directores, auxiliares, tal vez incluso padres de familia, que tienen una forma de ejercer el poder en la propia escuela, y hay que saber distinguir esas formas de ejercicio del poder. Eso ha estado ausente, porque, claro, estaba proscribida la política —y ahora más con la persecución del “terrorismo” o, mejor dicho, con el terruqueo—. Esto ha distanciado del tema a los profesores, que tienen mucho temor de entrar en cualquier contenido controversial, que ponga en riesgo su estabilidad laboral y su trabajo.

TAREA: Muchas gracias a los tres por compartir sus reflexiones. Esperamos que sean útiles para continuar discutiendo sobre estos temas en todos los ámbitos donde se busque transformar el sentido de la educación, para fortalecer la ciudadanía y la democracia. 

Educación para la democracia del PEN a la escuela, de la norma a la acción

La autora propone que poner en marcha el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 tiene como desafío articular la gobernanza en los tres niveles de gobierno, asumiendo un enfoque territorial. Esto implica construir consensos básicos y garantizar la voluntad de políticos y funcionarios públicos, así como de la sociedad civil.

Education for democracy: from the National Education Plan to the school, from the norm to action

The author proposes that implementing the National Education Project (PEN) by 2036 presents the challenge of articulating governance at all three levels of government, adopting a territorial approach. This implies building basic consensus and securing the commitment of politicians, public officials, and civil society.

PALABRAS CLAVE:

Educación y democracia, Gobernanza educativa, Descentralización, Interculturalidad,

KEYWORDS:

Education and democracy, Educational governance, Decentralization, Interculturality,

CAROLINA NEYRA LÓPEZ

Doctora en Educación, magíster en Psicopedagogía e investigadora del Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (RENACYT). Actualmente es asesora y docente universitaria.

EL PEN COMO MARCO ESTRATÉGICO

El *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036: el reto de la ciudadanía plena* es una política de Estado que orienta la acción educativa del país y exige coherencia entre decisiones nacionales, regionales y locales. Su aprobación por el Decreto Supremo 009-2020-Minedu (28.7.2020) lo hace de observancia obligatoria para el Estado en sus tres niveles de gobierno, y convoca también a los actores no estatales y a la sociedad en su conjunto a alinear esfuerzos para garantizar el derecho a aprender a lo largo de la vida. Como marco estratégico, el PEN plantea transformaciones estructurales y de largo plazo, pero a la vez demanda la priorización de acciones de corto y mediano plazo, con enfoque territorial.

Su implementación es multisectorial, intergubernamental e institucional, y se articula con el Sistema Nacional de Planeamiento (Sinaplan). Mientras que el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional (PEDN) define el horizonte del desarrollo del país, el PEN impulsa el desarrollo de las personas y las condiciones de su educabilidad. Esta arquitectura exige liderazgo público y gobernanza cooperativa, desde las políticas nacionales hasta los proyectos educativos regionales y la gestión escolar, con metas compartidas y responsabilidades claramente distribuidas.

En términos de sentido de la educación, el PEN orienta la acción para concretar ciudadanía plena, igualdad de oportunidades, interculturalidad y derechos humanos en la experiencia cotidiana de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas a lo largo del ciclo de vida. Con este anclaje, en las secciones siguientes se examina el diagnóstico frente a los énfasis del PEN, se definen prioridades ejecutables y se precisan las condiciones habilitantes para que el próximo gobierno y las regiones conviertan la norma en resultados visibles para cada estudiante (cuadro 1).

DIAGNÓSTICO, DEL DATO A LA DECISIÓN: BRECHAS QUE BLOQUEAN EL DERECHO A APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

En la primera infancia (0 a 5 años), los avances son frágiles y desiguales: persisten altas tasas de partos prematuros (22,1 %) y de bajo peso al nacer (7,5 %) (INEI, ENDES 2023); asimismo, siguen siendo críticas la desnutrición crónica (11,5 %) y la anemia (43,1 % en niñas y niños de 6 a 35 meses) (INEI, ENDES 2023), especialmente en zonas rurales. Si bien la lac-

tancia materna exclusiva muestra mejoras (69,3 %), la suplementación con hierro continúa siendo baja (32,0 %) (INEI, ENDES 2023). Del mismo modo, la cobertura de inmunización completa en menores de 36 meses (62,1 %) sigue siendo insuficiente (INEI, ENDES 2023), al igual que la cobertura educativa para niñas y niños de 0 a 2 años (6,8 %) (Minedu, Escala, 2022). Sin un paquete territorializado de intervenciones integrales —Control de Crecimiento y Desarrollo (CRED), vacunación efectiva, agua y saneamiento, y expansión pertinente de la educación inicial—, con prioridad rural e indígena, la promesa de igualdad desde el nacimiento sigue trunca.

En educación primaria y secundaria se combinan avances puntuales con rezagos estructurales: se reporta una recuperación en cuarto de primaria, pero hay estancamiento en sexto (solo 24,9 % alcanza el nivel satisfactorio en lectura), evidenciando que los aprendizajes no se consolidan (ENLA-UMC, 2024). La infraestructura es un cuello de botella: solo el 11,1 % de primaria y 14,6 % de secundaria tienen servicios básicos, internet y accesibilidad (CNE, 2025). En síntesis, persiste una brecha entre el currículo prescrito y la experiencia real de aprendizaje, que exige combinar aceleración pedagógica, fortalecimiento docente y cierre urgente de brechas de infraestructura y conectividad para que en el aula se pueda enseñar lo que el currículo propone.

En educación rural se atiende a 1,9 millones de estudiantes (23,8 % de la educación básica regular) en 42 795 locales escolares con condiciones muy precarias. La matrícula neta en secundaria se recupera (80,6 %), pero en un porcentaje que sigue siendo preocupante (INEI-Enaho, 2024). Los modelos de secundaria diferenciada (alternancia, residencia, tutorial) tienen potencial, pero carecen de escala y soporte sostenido (Minedu, 2024). Con 12 % de atraso escolar (Minedu, 2024), solo 4,1 % de estudiantes que alcanzan el nivel satisfactorio en matemáticas (ENLA-UMC, 2023), sin financiamiento territorializado, redes rurales activas, conectividad garantizada ni expansión de modelos flexibles con soporte a docentes y estudiantes, la ruralidad seguirá pagando el mayor costo de un sistema que no termina de adaptarse a su diversidad sociocultural y geográfica.

En Educación Intercultural Bilingüe (EIB) persisten el déficit de docentes bilingües, la asignación sin dominio de lengua, la diversificación curricular no concretada y la falta de materiales y recursos.

Cuadro 1. Articulación estratégica para el desarrollo educativo

Componente	Elementos	Resultado	Indicadores
Plan Estratégico de Desarrollo Nacional (PEDN): horizonte país	Objetivos nacionales de desarrollo y prioridades de Estado.	Orientaciones estratégicas con énfasis en el desarrollo de las personas.	Indicadores de seguimiento nacional.
Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2036: política de Estado en educación	Sentido de la educación, orientaciones y metas.	Hoja de ruta de largo plazo centrada en las personas.	Indicadores de seguimiento de propósitos y orientaciones estratégicas.
Proyecto Educativo Regional (PER), Proyecto Educativo Local (PEL), Proyecto Educativo Institucional (PEI): desarrollo territorial e institucional	Prioridades regionales y locales, metas por brecha y estrategias; alineación curricular y de recursos.	PER/PEL aprobados; PEI y Planificación Curricular Institucional (PCI) operativos con metas anuales.	Metas territoriales por brecha de desarrollo humano; cobertura de servicios y conectividad.
Prácticas directivas y pedagógicas: la escuela en acción	Liderazgo pedagógico, acompañamiento docente, evaluación formativa, convivencia y protección, Educación Intercultural Bilingüe (EIB) e inclusión.	Planes de mejora de aula y escuela; uso de evidencias; redes de aprendizaje.	Aprendizajes, gestión escolar; uso de evaluación formativa; bienestar socioemocional; participación familiar.
Resultados esperados: impacto en estudiantes	Aprendizajes pertinentes, ciudadanía democrática, disminución de la segregación, bienestar y trayectorias de formación exitosas.	Perfil de egreso logrado.	Brechas de logro de aprendizaje por territorio y lengua; índice de convivencia; permanencia y culminación, cobertura EIB.
Condiciones habilitantes: estabilidad normativa; claridad de roles intergubernamentales; financiamiento con enfoque de equidad; datos abiertos para decidir; articulación intersectorial (salud, protección, conectividad).			

En educación superior, el aseguramiento de la calidad es una política inconclusa y trastocada. La rectoría de la Ley 31224 no está reglamentada; y contrarreformas como la Ley 31520 han reconfigurado la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (Sunedu) y reconstituido, luego de casi diez años, la Ley 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), aprobada en el 2006, sin cambios, contraviniendo lo que se señalaba en la Ley Universitaria 30220. Este panorama se agrava con la creación indiscriminada de universidades. El licenciamiento de institutos es lento y el fomento carece de una política sólida. Aunque la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP) plantea un sistema integrado, las piezas entre el Ministerio de Educación (Minedu), la Sunedu, el Sineace y los gobiernos regionales (GORE) están dispersas y superpuestas, sin una ley marco que las articule. Mientras no se reglamente la rectoría, se apruebe una ley de educación superior que contenga como un eje transversal el aseguramiento de la calidad, y

se garantice transparencia en los resultados, la aspiración de una formación técnico-profesional idónea, con pertinencia territorial, seguirá fuera de foco.

La educación como derecho exigible y como proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin garantía efectiva: a pesar del mandato constitucional (Art. 13 y 14) y de la Ley General de Educación (Ley 28044), las rutas para jóvenes y adultos —educación básica alternativa (EBA), educación técnico-productiva (ETP)— tienen cobertura limitada y poca articulación.

Los mecanismos de validación de competencias avanzan a baja escala. Habilidades digitales, competencias verdes, pensamiento crítico, resolución de problemas, bienestar y desarrollo socioemocional, aspectos hoy en día claves a aprender, siguen sin ser priorizados en los espacios formativos. Sin un marco operativo integrado, alternativas de formación disruptivas, flexibles y articulables y financiamiento estable, el derecho al aprendizaje permanente se diluye.

OCHO PRIORIDADES URGENTES

1. Recuperar y acelerar aprendizajes con foco territorial

Por qué y dónde poner el foco

- Primera infancia: base del aprendizaje a lo largo de la vida; su seguimiento cruza pobreza, salud, nutrición y vínculos tempranos (apego y regulación).
- Educación rural: cerrar brechas históricas con oferta pertinente y flexible.
- EIB fortalecida y participación comunitaria.
- Brechas de aprendizaje y pertinencia disminuidas/erradicadas: las evidencias del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) exigen estrategias diferenciadas y una adecuada diversificación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Qué hacer

- Servicios de aprendizaje temprano en zonas rurales y de pobreza, con alternativas focalizadas de atención.
- Sinceramiento y actualización de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (PAEPAR), con la finalidad de lograr un desarrollo efectivo. Redes educativas rurales activas y con soporte, residencias estudiantiles óptimas en adecuadas condiciones, formación para multigrado EIB y recursos en lenguas originarias.
- Nivelación frente a los bajos logros de aprendizaje y aceleración en situaciones de atraso escolar, con diferenciación: programa nacional de lectura y matemática (3°-6° de primaria, 1°-2° de secundaria) con tutorías intensivas y materiales contextualizados.
- Currículo pertinente y diversificado: cerrar la brecha entre CNEB diseñado y enseñado con diversificación multinivel y metodologías activas; en EIB, alinear selección y asignación según lengua y acelerar certificaciones docentes.
- Autonomía escolar responsable: más margen para decisiones pedagógicas y de gestión, con rendición de cuentas, liderazgo democrático y trabajo en red.

Cómo empezar (100 días)

- Mapa de brechas por unidad de gestión educativa local (UGEL); paquete de primera infancia con metas trimestrales; pilotos de nivelación en escuelas rurales EIB; simplificación normativa para decisiones curriculares y de uso de recursos; UGEL equipadas para EIB multigrado.

2. Inclusión a lo largo de la vida: trayectorias que no excluyan, con mirada de ciclo de vida para garantizar igualdad de oportunidades

0-5 años

- Paquete integrado (salud, nutrición, estimulación, protección) con foco territorial y cultural, priorizando ruralidad y pueblos originarios; sistema de alerta temprana para detección y apoyo pertinente.

Niñez

- Transición primaria-secundaria, rutas de progresión con tutoría y evaluación formativa; diseño universal de aprendizaje (DUA) y protocolos de transición.

Adolescencia

- Expansión de la EIB y modalidades flexibles con financiamiento adecuado; materiales accesibles y en lenguas originarias; liderazgo directivo con enfoque de derechos.

Transición a superior

- Becas focalizadas, nivelación académica, tutorías y servicios de bienestar que mejoren la accesibilidad y la permanencia.
- ETP con un marco normativo claro, oferta pertinente y presupuesto suficiente.
- Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), certificación de aprendizajes previos y oferta pública de formación continua y transitabilidad.
- Formación de calidad que garantice adecuados niveles de empleabilidad al egresar, con tutorías orientadas al desarrollo de un plan de vida profesional con responsabilidad social.



3. Docentes que hacen posible el derecho a aprender

Por qué y dónde poner el foco

Necesidad de alinear la formación inicial docente (FID) con el Marco de Buen Desempeño Docente, superando las deficientes condiciones de enseñanza —formación en servicio contextualizada, acompañamiento, mentoría, especialmente en rural (EIB)— y la percepción de baja legitimidad de la evaluación docente.

Qué hacer

- Fortalecer la formación inicial con estándares exigibles: enfoque de EIB, ruralidad e inclusión; nuevos avances tecnológicos que impactan en la didáctica y neurociencias, como base de la promoción de aprendizajes exitosos.
- Culminar la formulación de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente y Otros Mediadores de Aprendizajes que integre un sistema nacional de desarrollo profesional con certificación de competencias y acompañamiento situado.
- Garantizar la inducción y mentoría para docentes nóveles, priorizando el ámbito rural y la EIB.

- Impulsar más la carrera pública meritocrática con incentivos por desempeño en contextos desafiantes y condiciones para enseñar bien, con liderazgo pedagógico —dirección fortalecida, redes, tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) con uso pedagógico—.

4. Interculturalidad en serio: expansión y mejora de la EIB

Por qué y dónde poner el foco

- Superar el déficit de docentes bilingües, la asignación sin dominio de lengua, la diversificación curricular no concretada y la falta de materiales y apoyos.

Qué hacer

- Culminar la actualización de la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- Expansión y mejora integral del servicio con componentes completos y gestión territorial.
- Pertinencia curricular real (diversificación de materiales en lenguas y evaluación con DUA).

- Rutas de formación y certificación de docentes bilingües (formación inicial docente con enfoque EIB, mentoría situada, incentivos).

5. Convivencia y protección: alertas tempranas y respuesta oportuna

Contar con un sistema escolar de prevención-detección-respuesta con alertas desde la tutoría, con registro único y trazabilidad del caso; protocolos unificados y formación contextualizada para equipos de convivencia, todo ello asociado a la culminación de la Política Nacional de Educación y Bienestar de Adolescentes; articulación efectiva con el sector salud y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) con tiempos máximos de atención y uso de conectividad para orientación y denuncias seguras complementando la labor realizada desde la plataforma SíseVe, del Minedu.

6. Educación superior con aseguramiento de la calidad

Cerrar la arquitectura del sistema y darle contundencia: ley única de educación superior que contenga como eje transversal el aseguramiento de la calidad, la reglamentación de la Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (LOF) 31224, y el fortalecimiento de los entes comprometidos y sus niveles de coordinación (Minedu, Sunedu, Sineace y GORE). Desarrollar una ruta clara de aseguramiento de la calidad: licenciamiento completo, ruta de acreditación, políticas de fomento con presupuesto suficiente e incentivos, y sistema integrado de información para la toma de decisiones basadas en evidencia. Todo esto, contenido en un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad que trace hitos estratégicos e indicadores de logro para la mejora significativa de los índices de acceso, permanencia, conclusión y titulación, ya que estos aspectos son críticos.

7. Gobernar desde el territorio: reglas claras, metas públicas y datos abiertos

Qué se requiere

- a) Roles y procesos claros: Minedu, rector y garante de estándares y datos; GORE y sus diversas instancias, conducción territorial con decisiones centradas en las personas; Dirección Regional de Educación-Unidad de Gestión Educativa Local (DRE-UGEL), conducción técnico-normativa, y soporte pedagógico y operativo cercano.

- b) Articulación intergubernamental efectiva (instancia política y comisiones de coordinación de los tres niveles de gobierno alineadas) con protocolos de gestión compartida.
- c) Integridad, transparencia y rendición de cuentas: políticas anticorrupción en toda la cadena, tableros públicos e involucramiento y vigilancia ciudadana; ética e integridad como contenido y práctica del sistema educativo.
- d) Participación ciudadana efectiva: soporte real a cada Consejo Participativo Regional de Educación (Copare), Consejo Participativo Local de Educación (Copale), Consejo Educativo Institucional (Conei) y redes territoriales; información abierta y vigilancia por parte de las familias y la sociedad civil.
- e) Capacidades y carrera directiva para la gestión descentralizada: equipos regionales y locales estables y profesionalizados; dirección escolar con liderazgo pedagógico y soporte en red.
- f) PER desectorializados: centrados en las personas y su desarrollo a lo largo de la vida; por lo tanto, deben conjugar los esfuerzos del respectivo gobierno regional y de toda su estructura gubernamental.
- g) Datos abiertos y sistema de seguimiento del Proyecto Educativo Nacional y los respectivos proyectos educativos regionales, con indicadores claves identificados y unificados que tengan como centro a la persona, con tableros con cortes por pobreza, ruralidad, lengua, dispersión y necesidades educativas especiales, entre otros, para decidir y rendir cuentas.

Acciones en 100 días


- a) Pactos de gestión con metas territoriales e incentivos.
- b) Protocolo único de coordinación.
- c) Tablero de seguimiento unificado (nacional y regional) centrado en las personas, desectorializado y territorial como base de focalizaciones efectivas.
- d) Refuerzo de capacidades en cada GORE, DRE y UGEL.

8. Financiamiento predecible y progresivo con enfoque de equidad

Para pasar de asignaciones uniformes e inerciales a financiamiento progresivo con previsibilidad multianual por resultados, con ponderaciones por equidad —rura-

lidad, dispersión, lengua, necesidades educativas especiales— y con transparencia, se necesitan:

- Instrumentos: inversión por estudiante ponderada e inversión mínima para instituciones educativas pequeñas rurales.
- Fondo EIB específico y cartera de cierre de brechas en infraestructura, servicios y conectividad con trazabilidad.
- Tableros públicos y pactos entre el Minedu y los GORE, con continuidad de bonos por desempeño.
- Planificación y presupuesto orientados a metas territoriales: vincular prioridades verificables al presupuesto multianual partiendo de un enfoque territorial y de desarrollo humano.

La disyuntiva es clara: o en los próximos años se establece una agenda de prioridades impostergables que orienten una toma de decisiones responsable e informada o la promesa del derecho a aprender seguirá siendo, para millones de personas en el Perú, una promesa vacía. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). Ley 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, Sineace. *Diario Oficial El Peruano*.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2021). Ley 31224, Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (LOF del Minedu). *Diario Oficial El Peruano*.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2022). Ley 31520, Ley que modifica la Ley Universitaria y la Ley de creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, Sunedu. *Diario Oficial El Peruano*.

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2025). *Reporte Nacional de Seguimiento al Proyecto Educativo Nacional. Análisis de Indicadores al 2024*. CNE.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1993). *Constitución Política del Perú*. Gobierno del Perú.

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2024). *Encuesta Nacional de Hogares, ENAHO 2024. Indicadores seleccionados*. INEI

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). Ley General de Educación 28044. Minedu.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020, 28 de julio). Decreto Supremo 009-2020-MINEDU que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2036. *Diario Oficial El Peruano*.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020, 31 de agosto). Decreto Supremo 012-2020-MINEDU que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP). *Diario Oficial El Peruano*.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESCALE (2022–2024). *Indicadores de Educación Básica Regular*. Minedu.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje: Resultados nacionales*. Minedu.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje: Resultados nacionales*. Minedu.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2024). *Informe de evaluación de la política de atención educativa para la población de ámbitos rurales*. Minedu.

UNESCO, Institute for Lifelong Learning (UIL) (2022). *CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Unesco/UIL.

Reformas y contrarreformas educativas en el Perú

El desafío de la igualdad de y el desarrollo pleno

Un cambio de gobierno reabre el debate sobre el sentido de la educación. La autora plantea la urgencia de construir nuevos consensos para avanzar hacia una gestión descentralizada de la educación, así como de revisar las contrarreformas que se oponen al reconocimiento de la educación como derecho humano de todas y todos los peruanos.

PALABRAS CLAVE:

Educación como derecho,
Contrarreforma,
Equidad,
Igualdad de oportunidades.

Educational reforms and counter-reforms in Peru: The challenge of equal opportunities and full development

A change of government reopens the debate on the purpose of education. The author suggests the urgent need to build new consensus to move towards a decentralized management of education, as well as to review the counter-reforms that oppose the recognition of education as a human right for all Peruvians.

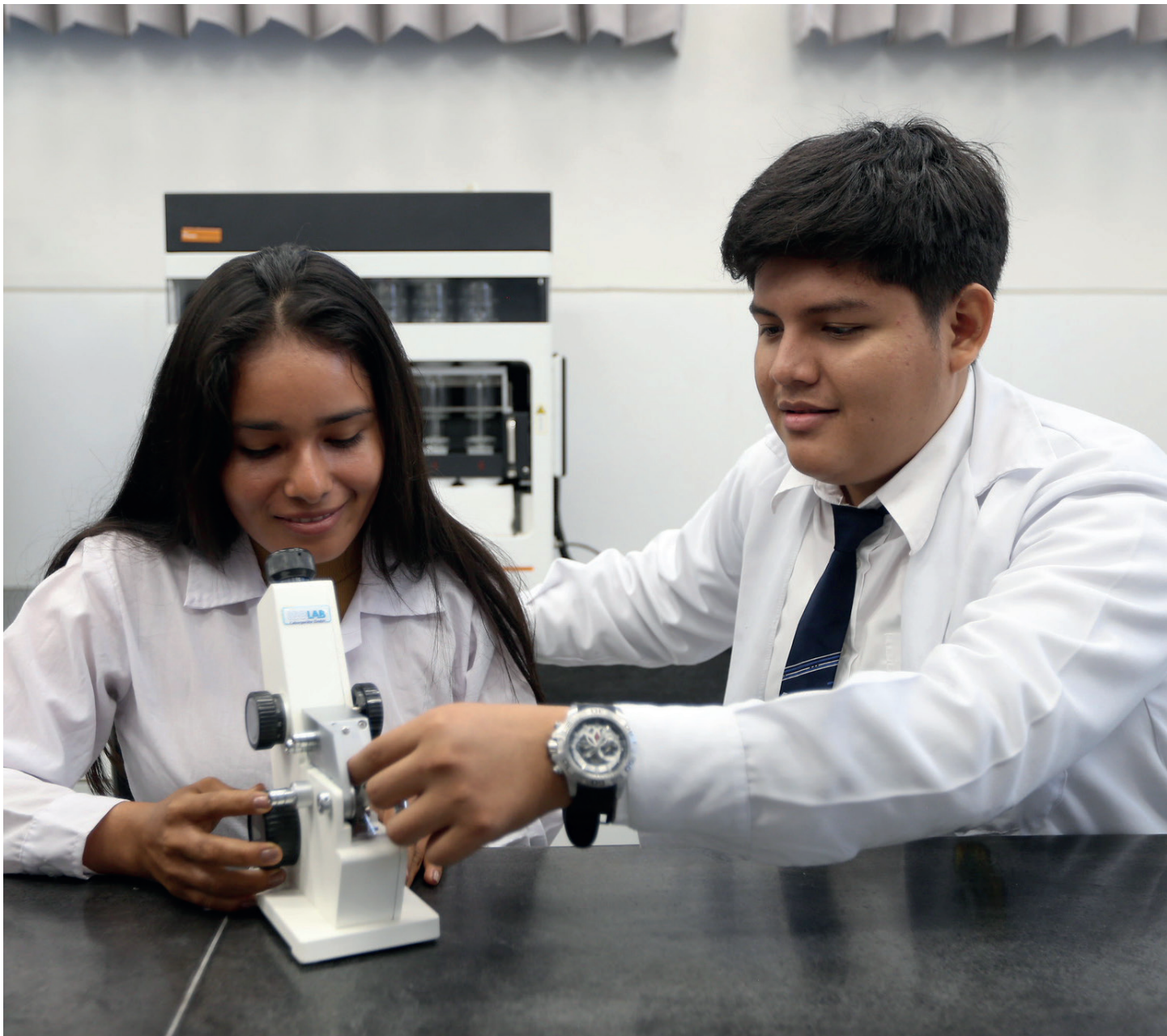
KEYWORDS:

Education as a right,
Counter-reform,
Equity,
Equal opportunities.

PATRICIA CORREA ARANGOITIA

Docente, experta en temas de gestión pública y gestión descentralizada, exasesora del Consejo Nacional de Educación y exjefa de la Oficina de Coordinación Regional del Minedu.

oportunidades



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

A través de una etapa de incertidumbres y retrocesos. El diseño y la implementación de políticas educativas parecen estancarse y, peor aún, ponen en cuestión el principio fundamental de situar a las alumnas y los alumnos en el centro de las decisiones estatales.

En el Perú, las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas (Unesco, 2017), lejos de consolidarse, han sido sistemáticamente saboteadas, comprometiendo así el futuro de la educación y el desarrollo del país. Ante un sistema educativo que colapsa, urgen medidas radicales de reestructuración de políticas educativas en todos los niveles.

En el presente siglo, podemos identificar tres grandes grupos de reformas: el primero, referido a la construcción del marco normativo e institucional, incluye la Ley General de Educación 28044 (Congreso de la República, 2003), la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y, con ello, la instauración del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Minedu, 2007), que introdujeron derechos, la autonomía de la institución educativa y la gestión descentralizada.

Un segundo grupo de reformas se vincula con la incorporación de la calidad educativa, las evaluaciones y la profesionalización docente: la Ley de Reforma Magisterial 29944, que incluyó el ingreso y ascenso por concurso a la carrera pública magisterial (CPM) y la evaluación de desempeño (Minedu, 2018).

Por último, un tercer grupo de reformas introdujo el currículo por competencias con perfil de egreso y enfoques transversales (Minedu, 2016). A ello se sumó la reforma universitaria, concretada mediante la Ley 30220 (Congreso de la República, 2014) y la creación de organismos como la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), junto con la aprobación y actualización del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020).

Hacia el 2016, el Perú contaba con un conjunto de reformas y, a partir de ellas, con la creación de instituciones y políticas como el CNE y la Sunedu, orientadas a lograr la calidad, profesionalización y regulación externa del sistema.

Sin embargo, desde ese mismo año se inició un proceso de contrarreforma, empezando por la universitaria, que

modificó la composición del Consejo Directivo de la Sunedu, con el consiguiente debilitamiento de su carácter técnico y autónomo. Esto trajo como consecuencia la reapertura de universidades previamente denegadas y un proceso de licenciamiento más laxo. Así, se pasó de un modelo de *regulación externa fuerte* a uno de *autorregulación extremadamente flexible*, con evidentes conflictos de interés y correlaciones con bancadas del Congreso vinculadas a universidades privadas.

En esta ruta de “flexibilidad” se impulsaron políticas que excluyen del debate lo esencial del sistema educativo: la centralidad del estudiantado. La campaña contra el enfoque de género y la educación sexual constituye una contrarreforma que somete las decisiones políticas a intereses de grupos o corrientes religiosas, en abierta contradicción con el carácter laico del Estado. En un país donde las violaciones a niñas y adolescentes y el embarazo adolescente interpelan a la sociedad, el Congreso y el Ejecutivo han actuado de manera conjunta para relegar la educación destinada a prevenir la violencia contra nuestras niñas y niños.

En este momento de la historia del Perú nos enfrentamos al desafío de superar las tensiones que aún persisten, para salir del entrampamiento. El reto consiste en cómo avanzar hacia reformas que conciben la educación como un derecho, al mismo tiempo que se combate la lógica de la mercantilización educativa instalada y que ha dado lugar a las contrarreformas.

Es evidente que en el país hemos logrado avances en leyes, planes y lineamientos orientados por un paradigma de derechos, en el que la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión se constituyen como principios rectores del sistema educativo. Entre estos avances destacan la apuesta por la educación intercultural bilingüe, la igualdad de género y la inclusión.

No obstante, desde hace dos décadas asistimos a un acelerado proceso de mercantilización del sistema educativo en todos sus niveles. No se cuestiona la existencia de la educación privada, sino la decisión de expandir una oferta privada precarizada, que limita el derecho de las alumnas y los alumnos a tener oportunidades de desarrollo educativo pleno.


Hoy coexisten políticas diseñadas con enfoque de *inclusión y justicia social*, que a la vez toleran o reproducen *la segmentación, la desigualdad territorial y las brechas urbano-rurales* —ahora también presentes en los contextos urbanos y periurbanos—. La política educativa peruana

na sostiene un lenguaje de derechos e interculturalidad, pero funciona dentro de una matriz de mercado que tensiona y muchas veces vacía de contenido ese discurso.

Por otro lado, las reformas planteaban como promesa la formación integral; pero el propio sistema exige, en la práctica, resultados mínimos. Documentos de política y proyectos educativos nacionales insisten en formar un sujeto *integral, crítico, ciudadano, capaz de transformar su realidad*; sin embargo, las políticas de implementación reducen el trabajo escolar a *mejorar puntajes* y cumplir estándares. Dejan así poco espacio para la reflexión ética, política y estética que demanda ese ideal de sujeto, y renuncian a una autonomía que la Ley General de Educación exige. El gran divorcio no es solo entre paradigmas, sino también entre la promesa de formar sujetos plenos y las condiciones políticas que reducen la educación a la gestión de indicadores.

El gobierno que asuma tras el proceso electoral del 2026 —tanto el Ejecutivo como el Legislativo, en los

ámbitos nacional, regional y local— enfrentará el desafío no solo de recuperar lo retrocedido, sino de dar saltos cualitativos en reformas que permitan al sistema educativo formar ciudadanos y ciudadanas con pensamiento crítico. Esto, en instituciones educativas que sean espacios autónomos propicios para el diálogo, el debate y la generación de igualdad de oportunidades.

Hannah Arendt (1996 [1961]) nos dice que “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina” (p. 208). Por tanto, si educar es un acto de amor y de responsabilidad con el mundo, los paradigmas filosóficos y pedagógicos, así como las reformas que inspiran la política educativa peruana, no son neutros: en ellos se decide qué mundo queremos conservar y qué mundo queremos transformar. Esa es la ruta a la que debemos retornar, la que debemos impulsar y en la que debemos trabajar para hacerla viable. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDRT, Hannah (1996 [1961]). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península*

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2020). *Proyecto Educativo Nacional: PEN 2036*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/4119n>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2003). *Ley General de Educación, Ley 28044*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/r1190>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2014, 9 de julio). Ley 30220, Ley Universitaria. *Diario Oficial El Peruano*. <https://n9.cl/2vzh>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Consejo Nacional de Educación. <https://n9.cl/4119n>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica, R. M. 281-2016-MINEDU. <https://n9.cl/ypz9o>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Ley de Reforma Magisterial: Ley 29944 y Reglamento aprobado por D. S. 004-2013-ED. <https://n9.cl/ehvp7>

UNESCO y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. Sector de Educación de la UNESCO. y Consejo Nacional de Educación de Perú. <https://n9.cl/v80rq>

El enfoque de género en la educación: un laberinto de miradas y un desafío esencial

La autora reflexiona sobre el enfoque de género en la educación, y las desigualdades arraigadas en la sociedad y en las relaciones de poder. Señala que el Estado explicitó una política pública sostenida en una débil institucionalidad, lo que, junto con la resistencia de los cuadros directivos y la burocracia del sector, debilitó su implementación. Entretanto, los grupos conservadores del Congreso han promulgado leyes contrarias al enfoque de género.

PALABRAS CLAVE:

Enfoque de género,
Relaciones de poder,
Batalla cultural.

The Gender Approach in Schools: A Labyrinth of Perspectives and an Essential Challenge

The author reflects on the gender approach in education and the inequalities rooted in society and power relations. She points out that the State established a public policy based on weak institutional framework, which, coupled with resistance from school administrators and the bureaucracy of the education sector, hampered its implementation. Conservative groups in Congress have enacted laws that oppose the gender approach.

KEYWORDS:

Gender approach,
Power relations,
Cultural battle.

FANNI MUÑOZ C.

Doctora en Historia por el Colegio de México y licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actual decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP.

Escuela: un desafío imprescindible



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En el Perú, la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas ha sido un gran desafío. La década de 1990 trajo consigo un contexto internacional propicio, que le permitió al país asumir compromisos favorables a los derechos de las mujeres pese a estar bajo la dictadura fujimorista. Gracias al impulso de los movimientos feministas, el país suscribió la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979), además de participar en la Conferencia de Jomtien-Educación para Todos (1990), así como en las Conferencias de El Cairo (1994) y Beijing (1995), que llevaron a la adopción de marcos normativos orientados a la igualdad. Sin embargo, no fue sino hasta inicios del siglo XXI que estos compromisos se tradujeron en programas y acciones en el sector educación.

Incorporar el enfoque de género no solo implicó modificar leyes o currículos, sino también disputar sentidos en un campo marcado por visiones opuestas y resistencias sobre las relaciones de poder, el papel de las mujeres y las diversidades en la sociedad. El género es una categoría incómoda: un lente crítico que cuestiona jerarquías, roles y desigualdades arraigadas en la sociedad, el Estado y el sistema educativo.

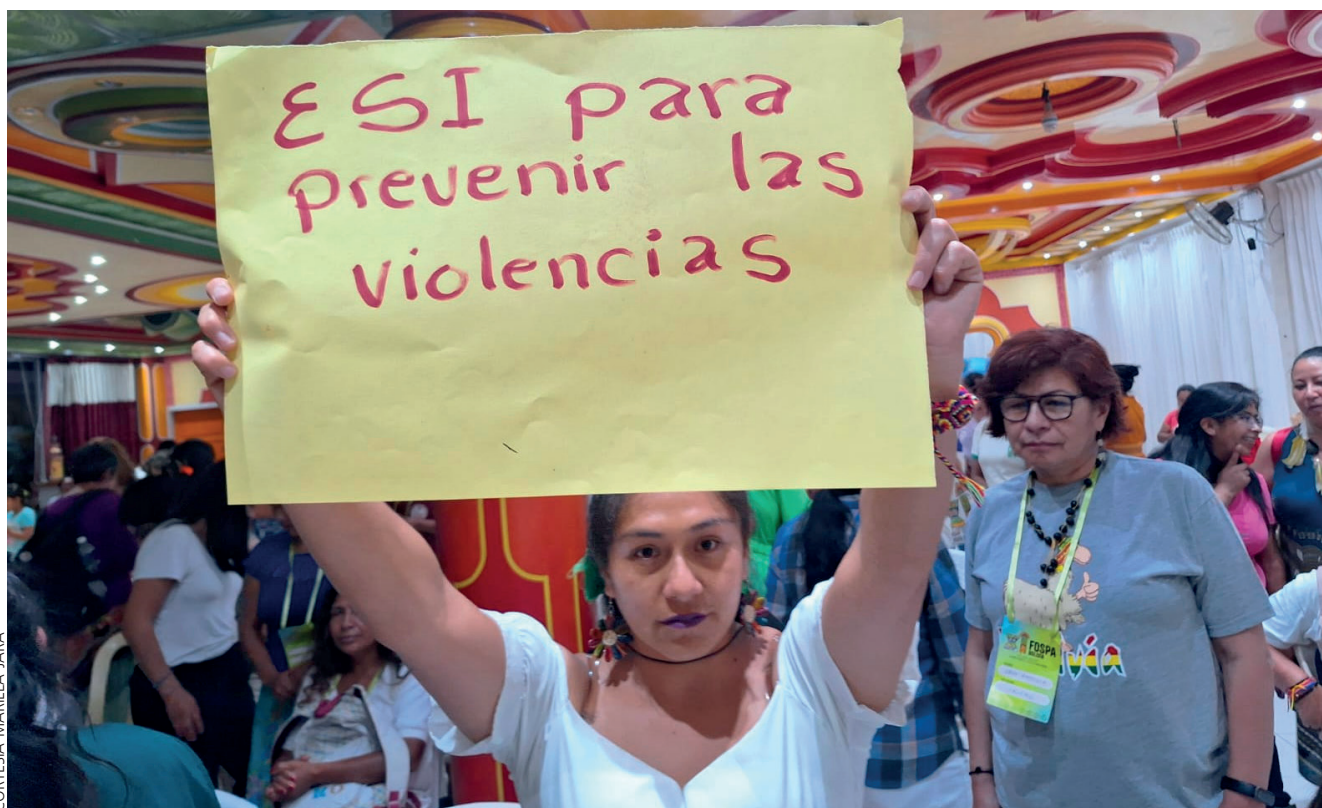
El proceso transcurrió bajo dos perspectivas. Por un lado, la visión de género asumida desde el enfoque de la "igualdad de oportunidades", que tiende a equiparar sexo y género, reduciendo este último a una categoría meramente descriptiva. Por otro lado, un enfoque transformador, que lo concibe como una relación de poder estructural, y que busca desmontar la subordinación de las mujeres y diversidades sexuales. Entre ambos polos se desplegó una intensa lucha por el sentido del género en las políticas educativas.

Desde mediados de la década de 1990, en el marco de acciones de reforma educativa financiadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, se dió prioridad al acceso, la permanencia y la culminación de la educación básica en el nivel primario, bajo un nuevo enfoque por competencias y, en el campo del género, con un enfoque biologicista. Recién en el 2003 la Ley General de Educación (Ley 28044) mencionó la equidad de género, aunque vinculada a poblaciones vulnerables (Art. 18), sin una perspectiva estructural. En el 2005, el Plan de Educación Básica para Todos se refiere a la equidad y el género como una construcción social (Muñoz, 2017). Pese a este avance, el Proyecto Educativo Nacional, declarado como política de Estado hasta 2021, no explicitó una directriz sobre género. Por su parte, los

diseños curriculares nacionales de los años 2004, 2005, 2008, 2012 y 2015 sí adoptaron un enfoque constructivista del género y lo consideraron uno de sus siete temas transversales, aunque sin definir el concepto ni establecer una estrategia de aplicación.

Entre los años 2002 y 2014 se evidencia, en un primer momento, la incorporación del enfoque de género en la política educativa, con un discurso declarativo a favor de la igualdad. Aunque se aprobaron leyes y planes —como la Ley de Igualdad de Oportunidades (2007) y el Plan Nacional de Igualdad de Género (MIMP, 2012-2017)—, las acciones fueron fragmentadas y con escasa voluntad política. En el Ministerio de Educación (Minedu) el enfoque de género se incorporó tibiamente: algunas de sus direcciones realizaron acciones puntuales, aún bajo una concepción biologicista y desarticuladas del órgano rector de la materia, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). No obstante, un intento de articulación se observa con el Plan Nacional de Igualdad de Género (Planig 2012-2017), a partir del cual el Minedu constituyó la Comisión Sectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género. El trabajo multisectorial no estuvo exento de tensiones debido a la alta rotación del personal del sector educación y de los especialistas de la comisión, así como al escaso compromiso del alto funcionariado (Muñoz, 2025).

Uno de los avances más significativos fue la incorporación de la educación sexual integral (ESI) como un área transversal, a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Minedu (Motta y otros, 2017), aunque no llegó a constituirse como una política educativa. Esto fue posible gracias a la incidencia de movimientos feministas, organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional, articulados en torno a la Alianza de Educación Sexual, ¡Sí podemos!, que se constituye en el 2005. Uno de sus logros fue la promulgación de los "Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral" (2008). Sin embargo, existe una alta fragmentación entre los grupos feministas, pues sostienen diferentes concepciones sobre el género y, por ende, distintas reivindicaciones. Durante ese período el movimiento feminista no había puesto un énfasis particular en la educación, a diferencia de lo ocurrido en sus orígenes, a inicios del siglo XX. Su involucramiento se reactivó primero a través de las discusiones sobre la enseñanza de la ESI y, posteriormente, mediante las disputas en torno a la incorporación del enfoque de género en el currículo escolar.



Un segundo momento (2015-2022) se inauguró con la elaboración y promulgación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en el 2016, que por primera vez reconoció el enfoque de igualdad de género como principio transversal. Este período estuvo marcado por un clima discursivo favorable a dicho enfoque, impulsado por la multitudinaria marcha Ni Una Menos, que se realizó en Lima y en diversas regiones del país en agosto del 2016, en articulación con movilizaciones similares a nivel mundial. El rechazo a la violencia contra las mujeres y la visibilización del feminicidio se convirtieron en los principales ejes de la demanda pública, lo que presionó al Estado para que priorizara esta agenda.

En tal contexto, en el 2019 se promulgó la Política Nacional de Igualdad de Género (PNIG), que consolidó un marco orientador para la acción estatal. Por primera vez también, se asignaron recursos presupuestales específicos al sector, como el Programa Presupuestal orientado a la Reducción de la Violencia contra la Mujer (PPoR RVcM, 2019) y el Sistema Nacional Especializado de Justicia para la protección y sanción de la violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar (SNEJ).

El CNEB del 2016 definió la noción de género desde una perspectiva sociocultural, superando el modelo binario y

reconociendo que las identidades se configuran en un constructo diverso. Esta definición vincula el género con el entorno, las normas sociales, las prácticas culturales, el proceso subjetivo y las experiencias individuales, dando cuenta de que el género es un proceso dinámico. Dicha incorporación se acompañó de medidas concretas, como capacitaciones docentes, la promoción del lenguaje inclusivo y políticas de prevención de la violencia de género. Luego de un proceso de consulta con la sociedad civil, la academia e instancias del Estado, se indica la necesidad de considerar el enfoque de género, pero esta no es asumida. En este contexto, en el 2019 se publicaron los “Lineamientos para la dotación de materiales educativos en educación básica”, limitados solo a la distribución. Al día de hoy, el Minedu todavía no cuenta con una política educativa sobre materiales (Muñoz, 2025).

Si bien el Minedu impulsó la implementación del enfoque de género, este no constituyó su eje central. La prioridad fue la calidad de los aprendizajes, asociada al rendimiento académico en Matemáticas y Comunicación (Unesco, 2017; González, Eguren y Belaunde, 2017), sin que el enfoque de género se articulara con el enfoque de competencias. Es más, persistieron resistencias internas y discursos de rechazo entre los cuadros directivos y la burocracia del Minedu. Estudios como los de Guerrero (2018), Guerrero Ortiz (2022) y González,

Eguren y Belaunde (2017) señalan que, si bien algunos directores y docentes valoran el nuevo currículo, perciben los cambios como bruscos y de difícil aplicación, debido a la persistencia de los temores frente a los contenidos sobre sexualidad y diversidad —a los que asocian con un miedo a la “homosexualización”—. Esta situación ha dado lugar a una institucionalidad frágil y carente de consensos, debilitada además por el cambio continuo de ministros del sector, varios de los cuales fueron interpelados y censurados en el Congreso a causa del enfoque de género.

A partir del 2016 se produjo una reacción conservadora, impulsada por actores religiosos y políticos, entre los que resaltaban la “bancada evangélica” del Congreso y el movimiento Con Mis Hijos No Te Metas. Estos grupos denunciaron la existencia de una supuesta “ideología de género” en el sistema educativo, a la que acusaban de buscar el adoctrinamiento de las infancias. El conflicto trascendió el ámbito técnico y se trasladó al espacio público, lo que polarizó a la sociedad y generó tensiones al interior del propio Estado.

En el 2016 la asociación Padres en Acción presentó una demanda contra el Ministerio de Educación para exigir la exclusión del enfoque de género del currículo escolar. En primera instancia, el Poder Judicial aceptó parcialmente la demanda, lo que paralizó de manera temporal la implementación del currículo. No obstante, en el 2019 la Corte Suprema declaró infundada la demanda. Finalmente, la pandemia terminó por desarticular los esfuerzos que aún se encontraban en curso.

Siguiendo a Butler (2024), el movimiento contra la denominada “ideología de género” opera como un dispositivo de pánico moral: más que debatir el concepto de género, lo convierte en chivo expiatorio de la crisis contemporánea. De este modo, logra desplazar el debate desde los problemas estructurales —como la desigualdad, la precarización y la pérdida de certezas— hacia un enemigo imaginario que supuestamente amenaza a la familia heterosexual y a la infancia con el peligro de la “homosexualización”.

Ante esta reacción conservadora, la sociedad civil se organizó en el Movimiento Ciudadano por la Igualdad de Género, que realizó plantones y acciones de incidencia política con congresistas afines. Pese a que la demanda judicial contra el enfoque de género fue finalmente desestimada, estos actores antiderechos se han fortalecido en el actual Congreso (2021-2026); tanto así, que uno

de los partidos que conforma el pacto mafioso que domina el país, Renovación Popular, tiene en sus filas a cuadros de Con Mis Hijos No Te Metas, que, además, buscan la reelección.

Esta coalición ha promulgado leyes contrarias al enfoque de género; entre ellas, el veto de los padres sobre los materiales educativos, el reconocimiento del derecho a la vida del no nacido, la prohibición del desdoblamiento en el lenguaje inclusivo, y la eliminación de la paridad y la alternancia en las listas a cargos públicos. El propio órgano rector —el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables— se ha visto afectado por las propuestas orientadas a su eliminación o fusión con el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social, así como por la degradación de la Dirección General de Transversalización del Enfoque de Género a una dirección de línea.


Respecto a la educación sexual integral, los lineamientos emitidos en el 2008 y sus actualizaciones del 2019 y 2021 no llegaron a aplicarse en las aulas. En su lugar, prevalece un enfoque de corte moral y conservador, reforzado por la actitud prudente que adoptaron los funcionarios tras un escándalo suscitado en torno a los textos escolares.

A todo esto se suma que la congresista Milagros Jáuregui logró la actualización restrictiva de la Guía de Aborto Terapéutico del Instituto Nacional Materno Perinatal, lo que ha limitado aún más el acceso a este procedimiento, y mellado los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. En noviembre de 2025, el Congreso aprobó la nueva Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Ley 32535), que también reemplaza la Educación Sexual Integral en los colegios por la Educación Sexual con base Científica, Biológica y Ética. Con ello, se desmonta lo avanzado en estos 20 años, rechazando el género y su aporte.

Finalmente, uno de los mayores riesgos que se observa en el contexto político actual y ante el panorama electoral del 2026 es la movilización de sectores conservadores y de derecha antigénero. Estos actores han logrado establecer una narrativa que captura los sentidos comunes y los miedos de sectores sociales significativos —como docentes, padres y madres— ante la supuesta amenaza de la “homosexualización” de sus hijos e hijas. Como parte de su “batalla cultural”, han desmantelado progresivamente el avance de las políticas en materia de igualdad de género en el

Estado peruano, con un especial interés en el sector educativo, al que consideran un terreno central en disputa. Mientras tanto, la evidencia muestra que entre enero del 2023 y febrero del 2025 se reportaron 33 225 casos de violencia entre estudiantes a nivel nacional, más de un tercio de estos en Lima Metropolitana (Minedu, 2025).

Como balance, se puede afirmar que las políticas por la igualdad de género en el currículo escolar avanzaron más en el plano normativo que en la práctica. En este último se evidenciaron la falta de institucionalidad, la resistencia de los funcionarios públicos —incluidos maestros y maestras— y la fuerte dependencia de la voluntad política de quienes ocupan altos cargos. Ante este escenario —y considerando que en el actual contexto de inestabilidad no es seguro que un presidente complete su mandato en el período 2026-2031—, se recomienda al nuevo gobierno:

- a) Crear una política nacional de formación docente que incluya el enfoque de género como un componente transversal.
- b) Derogar la norma que faculta a las organizaciones de padres y madres de familia a vetar contenidos escolares que están basados en evidencia científica.
- c) Fortalecer e implementar la educación sexual integral en todo el sistema educativo.
- d) Realizar una campaña pública de pedagogía social, en alianza con organizaciones feministas y universidades, para explicar el enfoque de género y contrarrestar las campañas de desinformación sobre la supuesta “ideología de género”.
- e) Garantizar estabilidad en los cargos públicos a los funcionarios encargados del diseño y la implementación de estas políticas. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Resolución A/RES/34/180). Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/34/180>

BUTLER, Judith (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.

GONZÁLEZ, Natalia; Mariana EGUREN y Carolina DE BELAUNDE (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

GUERRERO, Gabriela (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

GUERRERO ORTIZ, Luis Alfredo (2022). *La llave extraviada: ¿qué debe hacer un país para que sus escuelas abran las puertas al aprendizaje?* Edición del autor. <https://n9.cl/286rgq>

MOTTA, Angélica; Sarah KEOGH, Elena PRADA, Arón NÚÑEZ-CURTO, Kelika KONDA, Melissa STILLMAN y Carlos CÁ-

CERES (2017). *De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Guttmacher Institute y Universidad Peruana Cayetano Heredia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2025). Estadísticas de casos reportados en el SíseVe a nivel Nacional [Base de datos]. Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SíseVe). <https://siseve.minedu.gob.pe/web/>

MUÑOZ, Fanni (2017). Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa. *Tarea*, 94, 14-24.

MUÑOZ, Fanni (2025). Desafíos y disputas de la incorporación del enfoque de género durante dos décadas en las políticas educativas en el Perú. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300005. <https://n9.cl/gsoime>

UNESCO (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015: continuidades en las políticas públicas en educación en Perú, aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Unesco.

Formación inicial docente en el Perú (2020-2025)

Licenciamiento y brechas en

El autor reflexiona sobre las dificultades de implementación de la política de licenciamiento en la formación inicial docente de los institutos y las escuelas de educación superior pedagógica, política que buscó garantizar las condiciones básicas de calidad. Analiza cómo el licenciamiento en contextos diversos puso en evidencia tensiones entre la normativa, los recursos disponibles y las realidades pedagógicas y territoriales.

Pre-school teacher training in Peru (2020-2025): Degree acquisition and gaps between theory and practice

The author reflects on the difficulties of implementing the policy on degree acquisition for pre-school teacher training in institutes and higher pedagogical education schools, a policy that sought to guarantee basic quality standards. He analyzes how degree acquisition in diverse contexts revealed tensions between regulations, available resources, and pedagogical and territorial realities.

PALABRAS CLAVE:

Licenciamiento,
Calidad educativa,
Sostenibilidad pública,
Justicia educativa.

KEYWORDS:

Degree acquisition,
Educational quality,
Public sustainability,
Educational justice.

HUBER SANTISTEBAN MATTO

Educador, con estudios de maestría en Antropología e Historia Andina, actualmente doctorando en Educación. Se desempeña como docente de pregrado y posgrado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Entre teoría y práctica



ANDINA

FUNDAMENTOS NORMATIVOS DEL LICENCIAMIENTO

El licenciamiento, regulado por la Ley 30512 (Minedu, 2021) y las normas del Ministerio de Educación, establece siete condiciones básicas de calidad (CBC): gestión institucional, líneas de investigación, gestión académica, infraestructura, personal docente, previsión financiera y servicios complementarios. Según el portal institucional del Minedu, el licenciamiento “tiene como objetivo verificar el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) de las EESP [escuelas de educación superior pedagógica] públicas y privadas” y asegurar estándares mínimos para la provisión del servicio educativo (Minedu, s. f.).

Asimismo, la Resolución Viceministerial 097-2022 formaliza las CBC que deben cumplir las instituciones formadoras. El procedimiento combina una evaluación integral y una etapa resolutoria para garantizar transparencia y uniformidad. No obstante, aunque el modelo se inspira en la experiencia universitaria, su aplicación enfrenta dificultades en contextos rurales o con limitada inversión pública, lo que genera brechas de equidad territorial. En síntesis, la normativa constituye un avance regulativo, pero no asegura de manera automática la mejora de la formación práctica ni la equidad en el acceso a la educación pedagógica.

AVANCES REGULATIVOS, FINANCIAMIENTO Y ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL

El licenciamiento ha permitido implementar políticas, líneas estratégicas y reglamentos internos que facilitan la alineación de los procesos académicos con los proyectos educativos institucionales (PEI) y las CBC. En el 2024 se aprobaron transferencias y presupuestos destinados a fortalecer la infraestructura y el equipamiento de los institutos públicos (Minedu, 2024).

Sin embargo, informes del Consejo Nacional de Educación (CNE, 2023) advierten que la asignación y ejecución presupuestal continúan siendo puntos críticos que reflejan la distancia entre el discurso estatal de calidad y la inversión real en la formación docente. Esta brecha evidencia que las políticas de licenciamiento, aunque sólidas en lo normativo, se desarrollan en un contexto de precariedad estructural y limitado acompañamiento financiero. En este sentido, articular la normativa con los PEI no debería limitarse al cumplimiento formal, sino orientarse a construir coherencia pedagógica e institu-

cional desde una perspectiva de justicia educativa y sostenibilidad pública.

VOCES SINDICALES, FORMADORAS Y CONDICIONES LABORALES: TENSIONES ESTRUCTURALES

Las políticas de formación inicial docente (FID) han sido objeto de crítica constante por parte del magisterio organizado. Los sindicatos sostienen que si bien los estándares de calidad del licenciamiento buscan elevar el nivel académico de las instituciones, no garantizan condiciones laborales dignas ni estabilidad para los formadores. En síntesis, se exige calidad sin asegurar las bases materiales que la sostienen.

Como respuesta a estas demandas, el Estado promulgó medidas orientadas a fortalecer la carrera docente:

- **Ley 31653 (2022):** garantiza que los docentes nombrados en primera categoría perciban la remuneración íntegra mensual superior (RIMS), consolidando el principio de equidad en la carrera docente (Congreso de la República, 2022).
- **Ley 32086 (2024):** establece el nombramiento extraordinario de docentes contratados en los IESP (institutos de educación superior pedagógica) y EESP públicos (Congreso de la República del Perú, 2024).

Entre los beneficios de estas normas destacan el acceso efectivo a la RIMS, una mayor estabilidad profesional y la mejora progresiva de la planta docente mediante concursos públicos y formación acreditada.

Pese a ello, los sindicatos advirtieron que la implementación de estas leyes enfrenta retrasos reglamentarios y carece de financiamiento sostenido. El Sindicato de Docentes de Educación Superior del Perú (SIDESP) inició una huelga el 18 de agosto de 2025, la cual se prolongó hasta el 5 de septiembre del mismo año. Esta medida fue suspendida en calidad de tregua, luego de que el Ministerio de Educación propusiera la instalación de una mesa de trabajo para atender los puntos del pliego de demandas. Asimismo, el Ejecutivo informó que se acordó instalar mesas técnicas con el fin de avanzar en la reglamentación de la Ley 31653 en un plazo de tres meses. En dichas mesas se abordarían temas como la recategorización automática de los docentes, el nombramiento extraordinario, el pago de pensiones y otros aspectos que requieren asignación presupuestal.



ANDINA

En una entrevista del 5 de setiembre del 2025 en *Co-néctate con Mayra Álvarez*, los secretarios generales del SIDESP, Eustaquio Larico Vera (nacional) y Rubén Almerco Vega (Pasco), expusieron los principales reclamos del gremio (Álvarez, 2025):

- **Infraestructura obsoleta:** equipos y laboratorios que datan de las décadas de 1970 y 1980.
- **Brecha salarial:** mientras que los docentes de educación básica perciben hasta 12 soles por hora, los de educación superior ganan apenas 8,4 soles.
- **Retraso en la reglamentación de la Ley 30512:** las normas promulgadas en el 2024 aún carecen de aplicación plena.
- **Abandono regional:** los docentes se sienten “los cenicientos del Gobierno”, pese a su rol estratégico en la formación profesional.

Estas tensiones muestran que la calidad educativa no puede desligarse de la estabilidad y dignificación del trabajo docente. Las voces sindicales no se oponen al licenciamiento; demandan políticas estructurales que garanticen justicia laboral, financiamiento sostenido y reconocimiento del rol formador en la educación pública.

USO DE TECNOLOGÍAS Y COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FID

El fortalecimiento de las competencias tecnológicas constituye un pilar esencial para la calidad en la for-

mación inicial docente. León y Sugimaru (2022) destacan que la adopción de modelos como TPACK (Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido) permite integrar tecnología, pedagogía y contenidos, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Sin embargo, los programas de educación digital implementados en los últimos años no alcanzaron los resultados esperados, y generaron una brecha digital persistente. Se recomienda realizar diagnósticos de competencias docentes y recursos tecnológicos disponibles para planificar programas de desarrollo profesional que articulen las tecnologías de la educación y la información (TIC), los proyectos educativos institucionales y las prácticas pedagógicas situadas.

DESAFÍOS TERRITORIALES, CULTURALES Y DE EQUIDAD

La diversidad lingüística, cultural y geográfica del país tensiona el modelo centralizado de licenciamiento. Muchas EESP ubicadas en zonas altoandinas y amazónicas carecen de recursos suficientes, lo que genera exclusión territorial. En este marco, la interculturalidad debe asumirse como un principio estructural, que reconozca pedagogías locales, lenguas originarias y saberes situados.

La articulación del licenciamiento con los PEI permite a los IESP y EESP desarrollar enfoques contextualizados, respetar la diversidad cultural y fortalecer la identidad docente desde la realidad territorial y comunitaria.

EVIDENCIAS TEÓRICAS E INTERNACIONALES SOBRE LA FID

Existe consenso nacional e internacional en que fortalecer la formación inicial docente es esencial para mejorar la educación básica. Por ejemplo, Linda Darling-Hammond (2017) señala que los sistemas educativos de mayor desempeño invierten en programas de formación inicial coherentes, exigentes y articulados con prácticas reales de aula. De manera similar, Carlos Marcelo García (2019) enfatiza que la profesionalidad docente se construye cuando la formación inicial integra teoría, práctica reflexiva y acompañamiento sistemático.

A nivel comparado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) reafirma que la calidad del profesorado es el factor escolar con mayor impacto en el aprendizaje, y que dicho impacto se origina principalmente en los procesos de formación inicial. Diversas investigaciones han puesto de relieve la importancia de la formación inicial del profesorado, especialmente cuando los programas formativos promueven una integración sistemática entre la teoría y la práctica. En este sentido, la evidencia acumulada muestra que *la ausencia de una preparación formal sólida, o el escaso cuidado en el diseño curricular e institucional de la formación inicial, priva al futuro profesorado de los elementos fundamentales para enfrentar la complejidad del ejercicio docente, continuar su aprendizaje profesional y desarrollarse a lo largo de la carrera*. En consecuencia, la formación inicial se configura como una fase privilegiada para cuestionar y transformar las concepciones previas sobre la enseñanza, avanzando desde enfoques basados en el sentido común hacia perspectivas profesionales y reflexivas sobre la práctica docente (Montero y García-Carmona, 2018). Además, Valdenegro-Fuentes (2023) señala que la formación inicial constituye un espacio decisivo para la configuración de la identidad profesional docente, así como de las creencias y prácticas pedagógicas que influyen de manera duradera en el desempeño profesional.

Esta evidencia internacional permite comprender que los desafíos observados en el Perú no son casos aislados, sino parte de una tendencia global que reconoce la urgencia de transformar la formación inicial docente, cerrar la brecha entre teoría y práctica, y garantizar aprendizajes de calidad para todo el estudiantado.

CONCLUSIONES

Entre los años 2020 y 2025 el proceso de licenciamiento contribuyó a ordenar la oferta formativa y establecer estándares mínimos, pero su impacto aún es limitado. Persisten brechas territoriales, culturales y laborales, y la articulación entre normativa, financiamiento y práctica sigue siendo frágil. La evidencia internacional confirma que la calidad de la educación básica depende de la solidez de la formación inicial, que no puede consolidarse sin condiciones laborales justas, acompañamiento continuo y pertinencia cultural.

Superar las brechas de la formación inicial docente implica transitar de un enfoque centrado en el cumplimiento normativo hacia uno orientado a la justicia educativa, la profesionalización docente y el reconocimiento de la diversidad del país. Reformarla es, en última instancia, una condición indispensable para fortalecer el sistema educativo y garantizar el derecho a una educación de calidad.

Investigaciones recientes en el ámbito iberoamericano sostienen que la calidad educativa no puede desligarse de las condiciones laborales del profesorado, ya que estas influyen directamente en sus prácticas pedagógicas, su compromiso profesional y la equidad del sistema educativo. Asimismo, la literatura especializada destaca la importancia de la participación activa de los docentes en los procesos de toma de decisiones pedagógicas y políticas como un componente clave para el fortalecimiento de la calidad educativa y la sostenibilidad de las reformas (Mayorga, García, Gallardo y Sepúlveda, 2024).

El análisis evidencia que el licenciamiento de la formación inicial docente en el Perú ha contribuido a establecer un marco regulatorio común y a ordenar la oferta formativa, pero su capacidad transformadora sigue siendo limitada. Las brechas entre la normativa, el financiamiento disponible y las condiciones reales de trabajo docente revelan que la mejora de la calidad no puede sostenerse exclusivamente en mecanismos de control y verificación.

En este sentido, fortalecer la formación inicial docente exige una política integral que articule regulación, financiamiento público, condiciones laborales justas y pertinencia territorial. Solo bajo este enfoque será posible reducir la distancia entre teoría y práctica, consolidar la profesionalización docente y avanzar hacia una educación pública de calidad con criterios de equidad y sostenibilidad. **■**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Mayra (2025, 5 de setiembre). Eustaquio Larico & Rubén Almerco: "Invocamos al MEF para que dé viabilidad al Decreto Supremo y se aplique el Reglamento de la Ley 30512". Entrevista en *Conéctate con Mayra Álvarez*. CFTV. <https://n9.cl/owkzb>

CGTP, CONFEDERACIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DEL PERÚ (2025, 18 de agosto). *Huelga del SIDESP por condiciones laborales en la educación superior*. <https://n9.cl/cvcn2>

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2023). *Estudio del gasto público en la formación inicial docente en el Perú, período 2016-2021*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/m0y9g>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (2022). *Ley 31653*. Ley que modifica la Ley 30512, Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. <https://n9.cl/1fnjac>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (2024). *Ley 32086*. Ley que dispone el nombramiento extraordinario de los docentes contratados en los institutos y escuelas de educación superior tecnológicos, artísticos, de folklore, de música y pedagógicos públicos, a fin de fortalecer la carrera pública del docente. Diario Oficial El Peruano. <https://n9.cl/c8iyhb>

DARLING-HAMMOND, Linda (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? [*La formación docente en el mundo: ¿qué podemos aprender de las prácticas internacionales?*] *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

GARCÍA, Carlos Marcelo (2019). *Formación del profesorado: Investigación, práctica y política*. Síntesis.

LEÓN, Juan y Claudia SUGIMARU (2022). El uso de las tecnologías para la generación de aprendizajes: desafíos para la formación inicial y en servicio del profesorado. En María Balarín, Santiago Cueto y Ricardo Fort (eds.), *El Perú pendiente. Ensayos para un desarrollo con bienestar* (pp. 47-67). Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://n9.cl/bs6ar5>

MAYORGA, María José; Elena GARCÍA VILA, Monsalud GALLARDO y María Pilar SEPÚLVEDA (2024). Condiciones laborales docentes para la calidad y la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 67-86. <https://n9.cl/tzhssn>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2021). *Ley 30512*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/zm3w85>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2024, 19 de julio). *Minedu transfiere S/ 143 millones a gobiernos regionales para institutos públicos*. Nota de prensa. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/r5c4k>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2024). *Licenciamiento para instituto y escuela de educación superior: ¿cuáles son las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para licenciar un instituto?* Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/22tymu>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (s. f.). *Licenciamiento de EESP*. Dirección de Educación Inicial Docente. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/83n8rz>

MONTERO, Lourdes y Antonio GARCÍA-CARMONA (2018). Políticas, investigación y prácticas en la formación inicial del profesorado de ciencias en España. En António Cachapuz, Alexander Shigunov Neto e Ivan Fortunato (orgs.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 318-345). Hipótese. <https://n9.cl/mw0n98>

OCDE, ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2020). *TALIS 2018. Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals [Resultados (volumen II), Docentes y directivos escolares como profesionales valorados]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

VALDENEGRO FUENTES, Lidia (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 1-15. <https://n9.cl/tasiffh>

¿Y el sentido ético? Desafíos para la formación ciu

Las distintas maneras de entender a las personas y su ciudadanía han dado lugar a diversos enfoques de formación. Algunos sistemas hacen hincapié en los conocimientos cívicos, mientras que otros promueven las competencias ciudadanas. Este artículo explora las demandas éticas que surgen del contexto actual, así como la necesidad de establecer líneas de acción orientadas a construir ciudadanía.

And what about the ethical dimension? Challenges for civic education

Different ways of understanding individuals and their citizenship have led to diverse approaches to education. Some systems emphasize civic knowledge, while others promote civic competencies. This article explores the ethical demands arising from the current context, as well as the need to establish lines of action aimed at building citizenship.

PALABRAS CLAVE:

Formación ciudadana,
Ejercicio ciudadano,
Participación infantil,
Democracia.

KEYWORDS:

Citizen formation,
Exercise of citizenship,
Children participation,
Democracy.

LEONARDO PISCOYA RIVERA

Especialista en formación docente y en formación ciudadana, ambiental y moral. Es profesor en el Colegio Isabel Flores de Oliva (CIFO), y docente de la carrera de Educación y Gestión del Aprendizaje en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Integra la Asociación Internacional Francesco Tonucci. lpiscoya@pucp.edu.pe

dadana

Es probable que la gran mayoría esté de acuerdo en que necesitamos formar ciudadanas y ciudadanos, y que en ello cumplen un papel clave las familias y la escuela, o los procesos educativos en general. Pero ¿qué tanta coincidencia existe cuando se trata de concretar esos proyectos? Formar ciudadanos desde la perspectiva de la preservación del orden establecido ¿da lo mismo que orientándose a la transformación de formas de organización poco justas? Un proceso que apunta a que las personas construyan su ciudadanía a partir de la identificación con personajes militares e ideas religiosas, ¿es equiparable a aquel que nace de una ética laica con pretensiones de universalidad? Una propuesta de formación ciudadana en la que la obediencia y la reproducción social son centrales, ¿se organiza del mismo modo que una en la que lo son el ejercicio de la autonomía y el trato justo?

¿QUÉ CIUDADANOS Y PARA QUÉ PAÍS?

Un primer punto de tensión en nuestro país es *por qué noción de persona y de ciudadanía* apostamos. Nuestro marco jurídico recoge un proyecto común en el que las personas son el fin supremo de la sociedad y del Estado. Para que esto sea posible, se apuesta por la construcción de un sistema democrático en el que cada quien puede desarrollar su proyecto de vida y contribuir en la búsqueda del bien común (Minedu, 2016). Por ello, nuestra Ley General de Educación establece con claridad que las instituciones educativas deben formar integralmente a las personas y contribuir a la construcción de una sociedad democrática.

Si es así, ¿pueden tener cabida en el sistema educativo iniciativas basadas en la coerción, en la limitación de oportunidades o en la afectación de la autonomía de las personas? ¿Se pueden poner en acción propuestas según las cuales las personas no tengan posibilidades de discutir, decidir y actuar sobre los asuntos que las afectan directamente?

Desde mediados del siglo XX hasta la primera década del presente, el abordaje de la formación ciudadana ha sufrido variaciones (Piscoya, 2011). De los modelos que enfatizaban el conocimiento cívico asociado a la preservación del orden, se transitó hacia enfoques cuyos ejes centrales pasaron a ser los derechos humanos y el desarrollo del sentido de agencia.

Los modelos de evaluación a gran escala —como el del Estudio Internacional de Ciudadanía y Civismo (ICCS, por sus siglas en inglés)— establecieron marcos de referencia que consideraron no solo conocimientos cívicos, sino también la posibilidad de razonar frente a escenarios reales, y de hacer explícitas algunas disposiciones en relación con los modos de vida democrática (Schulz y otros, 2018).

En ese sentido, comenzó a mostrarse cada vez más consenso respecto a que la ciudadanía requiere al menos cuatro componentes: la *pertenencia a una comunidad política*, que asegura el acceso a derechos; el *ejercicio de modos de convivencia democrática e intercultural*, entendiendo que la vida democrática requiere modos de vida que no son solo formales o rituales episódicos; el *interés por los asuntos públicos*, en la medida en que las personas pertenecen a comunidades en las que deben involucrarse; y la *participación democrática*, relacionada con la posibilidad de actuar o de ser agentes para llevar a cabo iniciativas en las que es necesario deliberar y ponerse de acuerdo para actuar de manera concertada (Piscoya, 2011; Guadalupe, 2019; Stojnic, 2020).

Estos cuatro componentes requieren dos procesos clave: por un lado, el *desarrollo de la autonomía del pensamiento*, entendida como la posibilidad de que las personas se hagan responsables de sus creencias y que puedan evaluarlas críticamente. En segundo lugar, que se asuma responsabilidad sobre las acciones que se derivan de dichas creencias, lo que supone el desarrollo



ANDINA

de la *autonomía moral*. Susana Frisancho (2009) plantea que la formación ciudadana es indesligable de la promoción del desarrollo moral de las personas. Porque, finalmente, ¿es posible ejercer la ciudadanía al margen de la discusión sobre lo justo, lo bueno o lo deseable? Al menos en el proyecto que hemos asumido como país, no lo es.

DESAFÍOS QUE SE LE PLANTEAN A LA FORMACIÓN CIUDADANA

¿Qué otros puntos de tensión se generan frente a esta manera de entender la ciudadanía? Si examinamos el contexto actual —sea a nivel nacional o global— podemos hacer un listado muy amplio. Sin embargo, desde mediados de la década pasada se han agudizado al menos tres tensiones que repercuten sobre las intervenciones educativas:

- **Polarización y ampliación de brechas.** Diversos estudios sobre tendencias sociales y políticas en nuestra región muestran que el proceso de polarización de discursos y comportamientos se ha in-

tensificado. ¿Qué efectos tiene sobre la formación ciudadana la imposibilidad ya no de deliberación, sino del diálogo entre personas y sectores que perciben la realidad de manera diferente? ¿Es viable la vida democrática cuando se descalifica a aquel que piensa diferente, no se le reconoce como interlocutor válido y se apela al uso de la violencia contra él? La polarización ha sacado de la ecuación dos factores clave de la vida democrática: el reconocimiento de los otros y de su capacidad de dialogar, y la posibilidad de actuar de manera concertada (Piscoya, 2011).

- **Desinterés por lo público y privatización de las soluciones.** Lars Stojnic (2015, 2020) y César Guadalupe (2019), así como Ricardo Cuenca y Carlos Urrutia (2020), han llamado la atención sobre los procesos de ritualización de la vida democrática y sobre cuán dispuestas están las personas a renunciar a los modos democráticos. A ello hay que sumarle que la polarización ha acentuado un aparente desinterés por lo público, que en realidad exime a las personas de dialogar y deliberar con quienes piensan diferente. Al mismo



tiempo, se ha generalizado la noción de que los problemas que se experimentan en la relación con los demás y en el espacio público son en realidad asuntos de la esfera privada que deben ser resueltos por cada quien.

La perspectiva del desarrollo de habilidades socioemocionales como foco de la ciudadanía contribuye con esta visión, pues coloca el foco en las actuaciones individuales, sin considerar que hay marcos dentro de los cuales se mueven las personas. ¿Frente a la inseguridad ciudadana, el cambio climático, las brechas de acceso a salud o justicia, la violencia de género, ¿basta con la gestión de emociones para tomar decisiones y alcanzar metas personales? ¿Puede haber formación ciudadana al margen de la discusión sobre lo que es de interés común o sobre lo justo?

- **Pérdida de legitimidad de las instituciones y desconfianza interpersonal.** Los resultados de ICCS (Schulz y otros, 2018; Cuenca y Urrutia, 2020), muestran que el descrédito de instituciones clave

para la vida democrática es mayoritario. En conversaciones cotidianas con niños, niñas y adolescentes, así como en resultados de estudios de opinión con personas de diferentes edades, se hace evidente que la desconfianza respecto a los demás se ha incrementado.

¿Qué grado de desconfianza y de pérdida de legitimidad de funcionarios e instituciones pueden soportar los sistemas democráticos? ¿Es posible promover la construcción de ciudadanía cuando el sentido de la pertenencia a una comunidad política se erosiona? ¿Qué sucede cuando trasladamos esa tendencia a la vida escolar y se quiebran las relaciones de confianza entre estudiantes, docentes, directivos y familias? ¿Qué efectos tiene la sensación de desconexión que experimentan docentes y directivos frente a instancias de gestión educativa descentralizada o de organismos nacionales?

Como vemos, la polarización, la pérdida de interés por lo común y la desconfianza mutua van de la mano,

generando alianzas perversas en las que se descalifica a algunos actores o se les obvia al momento de tomar decisiones.

¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Ante un panorama desalentador, en el que los avances en la construcción de una propuesta de formación ciudadana democrática e intercultural parecen haber perdido sentido, ¿es posible hacer algo? Tal vez nos toca enfocarnos en los mínimos exigibles que forman parte de nuestras políticas públicas y que, afortunadamente, aún no han sido desmontados.

- **Concebir la escuela como un laboratorio de relaciones sociales.** La formación ciudadana democrática e intercultural requiere una fuerte articulación entre fines y medios. No es posible formar ciudadanas y ciudadanos democráticos si los espacios educativos mantienen formas de relación basadas en la descalificación de niñas, niños y adolescentes o en la limitación de su participación (Hart, 1993; Driskell, 2002; Piscoya, 2011; Stojnic, 2015, 2020). Tampoco lo es si no se reconoce la diferencia y se acepta que la finalidad de los procesos educativos no es la uniformización, sino el desarrollo de las potencialidades de cada persona; esto, para que pueda articularse con otras personas y lograr fines compartidos o proyectos que contribuyan al bienestar de todos y cada uno. En ese sentido, el abordaje de asuntos públicos, aún cuando sean controversiales, es esencial en las intervenciones educativas que construyen ciudadanía. El disenso y el acuerdo son elementos constitutivos de la democracia, que tiene como reto hacer posible la convivencia de lo diverso.

- **Construir la ciudadanía docente y promover la autonomía institucional.** ¿Qué se requiere para que la escuela sea un laboratorio democrático? Evidentemente, que las personas a cargo hagan suya la apuesta democrática y que el marco institucional lo haga posible. ¿Puede un profesor vivir modos democráticos de relación en un marco de relaciones de desconfianza y control? Construir la ciudadanía docente permite hacer viable la *articulación entre lo conceptual, lo metodológico y lo ético-político*.

No se trata solo de asegurar el conocimiento cívico, que es esencial porque permite que las profesoras y los profesores comprendan y ayuden a sus estudiantes a comprender el marco de acción de la vida democrática. Es indispensable que a ese marco conceptual

se sume uno metodológico que permita que niñas, niños y adolescentes se sensibilicen frente a asuntos públicos, se informen al respecto, experimenten en contextos reales, cuestionen si es justo o no lo que sucede, construyan posturas personales y puedan actuar voluntariamente en coordinación con otros (Morachimo y Piscoya, 2023).

¿Qué más hace falta? Que, así como se enfatiza el desarrollo de la autonomía del pensamiento y la autonomía moral de cada estudiante, cada docente también sea capaz de hacer ese recorrido y desarrollar sentido de agencia. ¿Qué elementos de la organización actual restan autonomía a las instituciones y limitan las posibilidades de acción de docentes y directivos? ¿En qué aspectos las instituciones deberían ganar autonomía para que puedan promover la acción sobre asuntos locales sin que eso sea percibido como un alejamiento o un obstáculo para la concreción de las propuestas curriculares nacionales?

- **Concentrar esfuerzos en una base común: ¿qué competencias nos habilitan para la ciudadanía?**

Los resultados *del Reporte de resultados de Monitoreo de Prácticas Escolares 2022* (Minedu, 2023) nos muestran que hay una brecha entre lo que declara nuestra propuesta curricular y lo que sucede en las aulas. Muchos esfuerzos docentes se centran en el cumplimiento de formalidades que son necesarias, pero dejan de lado aspectos esenciales para la construcción de ciudadanía.

¿Qué competencias del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) habría que enfatizar para que niñas, niños y adolescentes puedan interesarse por lo que sucede en sus comunidades y en el país? ¿Cuáles son necesarias para que puedan explorar, profundizar y comprender esos asuntos públicos? ¿Qué necesitan para poder deliberar, proponer y construir soluciones nacidas del consenso? ¿Qué hace falta para que puedan llevar a cabo esas propuestas, verificar su efectividad y sostenerlas o replantearlas? Probablemente, todas las competencias propuestas en el CNEB.

El asunto, entonces, es otro: cómo lograr que los espacios formativos, sin importar de qué nivel educativo se trate, contribuyan a concretar el sentido de pertenencia, el interés por lo público, los modos de convivencia democrática y las posibilidades de participar o actuar.

El desafío central no es solo conceptual o metodológico, sino también de carácter ético. ¿Qué deseamos y consideramos justo para la formación de niñas, niños y adolescentes? ¿Es algo que podemos limitar al abordaje disciplinar o es algo que compete como tarea a todo el continuo de experiencias que ofrecen las instituciones educativas? Hacer pública la escuela

(o la educación) es precisamente eso: colocarla como asunto de interés común. Y porque es de interés común, requiere la incorporación de perspectivas y voces diversas, así como requiere el establecimiento de acuerdos respecto a lo que es negociable o no dentro del marco por el que ya hemos optado como país: el de la vida democrática. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUENCA, Ricardo y Carlos URRUTIA (2020). Educación cívica y actitudes democráticas en estudiantes de educación secundaria en el Perú. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 219-241. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.011>

DRISKELL, David (2002). *Creating better cities with children and youth. A manual for participation*. Unesco Publishing y Routledge. <https://n9.cl/sphn1g>

FRISANCHO, Susana (2009). *Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual*. En Félix REÁTEGUI (coordinador), *Formación ciudadana en la escuela: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Instituto Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP). <https://n9.cl/kbo8a>

GUADALUPE, César (2019). Upstream with tiny oars: promoting citizenship education within a non-democratic culture and in low-cognitive-demand school settings. En Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Hermann Abs y Paulena Müller (eds.), *Thematic papers based on the Conference "Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship"* (pp. 165-175). <https://doi.org/10.17185/du-publico/47633>

HART, Roger (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Serie Innocenti Essay, 4. International Child Development. <https://n9.cl/8i3xp>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://n9.cl/ypz9o>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023). *Reporte de resultados del Monitoreo de Prácticas Escolares 2022*. Unidad de Seguimiento y Evaluación, Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. <https://n9.cl/b45kv>

MORACHIMO, Lorena y Leonardo PISCOYA (2023, diciembre). "Yo les hablo, pero no cambian". Una ruta para construir conciencia ambiental. *Tarea*, 104, 38-45. <https://n9.cl/969x0>

PISCOYA, Leonardo (2011). ¿Un nuevo curso? El área de Formación Ciudadana y Cívica. En *Congreso Internacional de Educación "Educar en tiempos difíciles: Vida digna, interculturalidad, democracia"*. *Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana para América Latina*. <https://n9.cl/ukby9>

SCHULZ, Wolfram; John AINLEY; Cristián COX y Tim FRIEDMAN (2018). Student's perceptions of public institutions and government. En *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries*, pp. 27-38. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Latin American Report. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9_3

STOJNIC, Lars (2015, septiembre-diciembre). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 112-139. Universidad de los Andes. <https://n9.cl/b2o5e>

STOJNIC, Lars (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 49-70. <https://n9.cl/wopf9>

Currículo por competencias:

El autor sostiene que el currículo por competencias no se ha podido concretar en el aula, ni ha generado empatía de parte de los docentes. Hay también ausencia de liderazgo del sector educación para aplicarlo. Se trunca con ello la posibilidad de transitar de un currículo centrado en contenidos a un enfoque basado en competencias, porque el principal obstáculo para su materialización está en el sistema mismo.

Competency-based curriculum: realities and challenges

The author argues that the competency-based curriculum has not been successfully implemented in the classroom, nor has it generated empathy among teachers. There is also a lack of leadership within the education sector to implement it. This hinders the possibility of transitioning from a content-centered curriculum to a competency-based approach, because the main obstacle to its realization lies within the system itself.

PALABRAS CLAVE:

Currículo por competencias, Educación básica, Pensamiento crítico, Construcción del conocimiento, Revolución digital.

KEYWORDS:

Competency-based curriculum, Basic education, Critical thinking, Construction of knowledge, Digital revolution.

LUIS GUERRERO ORTIZ

Educador en la especialidad de Educación Inicial, magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Docente del Instituto para la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

realidades y desafíos

La crisis política en la que vive el país desde hace varios años se expresa en un constante cambio no solo de presidentes, sino también de ministros de Educación. Desde el 2016, cuando se aprueba el actual Currículo Nacional, ya vamos teniendo 18 ministros en la cartera. Este hecho tiene consecuencias prácticas. Hay reformas importantes que se dejaron sin efecto, se mediatizaron o se paralizaron por falta de presupuesto; y aquellas que a duras penas sobrevivieron —como la política curricular— fueron directamente afectadas en su sostenibilidad.

Cuando se analiza el estado de los aprendizajes reportado por la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del 2024, hay quienes creen encontrar en el currículo las causas de las deficiencias o de los magros avances. Sin embargo, una mirada detenida de lo que está ocurriendo actualmente en las aulas nos permite llegar a una rápida conclusión: el currículo no se aplica.

Recordemos que una vez aprobado el Currículo Nacional ocurre la sucesión de presidentes; al poco tiempo, la pandemia; y después, las tensiones asociadas al retorno a la presencialidad, lo que puso en otro lado los ojos de la sociedad y, sobre todo, los del Estado. Por eso, no sorprende el reporte del Monitoreo de Prácticas Escolares efectuado a nivel nacional por el Ministerio de Educación a inicios del 2025. Allí podemos ver, por ejemplo, que un gran porcentaje de docentes pone más énfasis en aspectos como seguir la estructura de la sesión de clases (45,6 %), maximizar el tiempo asignado a la sesión (94,5 %) y manejar la conducta de sus estudiantes (56,3 %), por encima de estimular su pensamiento crítico (1 %), promover que opinen libremente y tengan capacidad de decisión sobre sus actividades de aprendizaje (0,3 %) o monitorear sus progresos y ofrecerles una retroalimentación formativa (1 %).

Si revisamos los reportes de años anteriores del mismo programa, podremos comprobar que estas cifras son más o menos las mismas. Es evidente, entonces, que todo lo que se hace en las aulas —en la gran mayoría de ellas, al menos— tiene poco o nada que ver con

el Currículo Nacional, pues el logro de competencias supone prácticas radicalmente distintas, como las que están bien descritas en las rúbricas de evaluación del desempeño docente del propio Ministerio de Educación. Podríamos explicar esta situación por las ideas previas sobre la enseñanza y el aprendizaje, según las cuales el razonamiento y la autonomía de sus estudiantes suelen ser elementos ajenos al sentido común pedagógico de no pocos docentes; pero también por los énfasis de la supervisión que reciben, pues los aspectos que las cifras destacan —estructura de la sesión, manejo del tiempo y control de la conducta— son los que se enfatizan y, a la vez, los más fáciles y rápidos de constatar y controlar. Estamos hablando, entonces, de causas más de fondo.

UN SISTEMA QUE HA TOCADO SU TECHO

Lo que no parece ser una percepción común es que el sistema educativo contemporáneo está agotado históricamente y enfrenta una grave encrucijada. Heredero de un modelo forjado en el siglo XIX, concebido para la difusión y reproducción de conocimientos en un contexto de relativa estabilidad, se ve hoy interpelado por las dinámicas de un siglo XXI marcado por la complejidad, la incertidumbre y una sobrecarga de información sin precedentes.

La transición de una sociedad que concebía la instrucción directa y la enseñanza prescriptiva como la única forma posible de ofrecer educación, a una que demanda saber discernir críticamente la información y producir conocimiento nuevo de forma reflexiva para la resolución de los problemas que impiden el desarrollo humano, obligaría a una revisión profunda no solo de los fines y medios convencionales de la educación, sino también de su propio modelo y dinámica organizacional. Lo primero se hizo a fines del siglo XX y dio lugar a reformas curriculares en todo el mundo. Lo segundo, en cambio, sigue pendiente y explica en parte los problemas de la transición.

Ya desde hace tres décadas emergió con fuerza la necesidad de transitar desde un currículo centrado en contenidos a ser entregados y asimilados de manera acrítica, ha-



cia un enfoque basado en el desarrollo de competencias; es decir, en la capacidad de hacer uso reflexivo y ético del conocimiento para afrontar los retos del mundo real. Esta necesidad no respondía a una moda pedagógica, sino a un diagnóstico crítico sobre la efectividad y pertinencia del modelo tradicional en el nuevo contexto histórico.

David Perkins (1992) llamó “síndrome del conocimiento frágil” a un saber que solo permite superar evaluaciones formales en el paso por la escolaridad, pero que se revelaba inerte, olvidable, ingenuo y meramente ritual cuando debía enfrentar retos en la realidad. Este tipo de conocimiento, desconectado de la acción y la comprensión profunda, resultaba insuficiente para formar ciudadanas y ciudadanos capaces de navegar en la complejidad del mundo actual y resolver no solo los nuevos desafíos de la época, sino también los antiguos, como la pobreza, la inequidad y la injusticia social, que el Perú arrastra durante todo el período republicano.

El modelo educativo tradicional tiene sus raíces en el ideal pansófico de la Ilustración, cuyo máximo exponente es la *Encyclopédie* de Diderot y D’Alembert. Este monumental proyecto se basaba en la premisa de que el saber humano era vasto pero finito, susceptible de ser sistematizado, compilado y socializado. Bajo esta lógica, los sistemas educativos surgen con la misión de transmitir ese bagaje de conocimientos de una generación a la siguiente. Este ideal se ha mantenido por siglos. Incluso en pleno siglo XX, la edición de la *Enciclopedia Británica* de 1974 se propuso el mismo colosal objetivo, aunque se llegó a estimar que solo la lectura completa de sus

numerosos volúmenes supondría 22 años de dedicación exclusiva. *Leerlos*, no necesariamente *entenderlos*. Naturalmente, sin tener en cuenta que al cabo de ese período ya tendríamos a disposición un caudal aún mayor de conocimientos nuevos.

La revolución digital ha socavado los cimientos de este paradigma. La cantidad de información disponible en internet se estima en 5 millones de terabytes, de los cuales solo una ínfima fracción (0,004 %) está indexada por motores de búsqueda como Google. Más aún, la capacidad de almacenamiento del cerebro humano, estimada entre 10 y 100 terabytes según cálculos de la neurociencia, resulta muy limitada. La ilusión de poder acceder a todo el conocimiento humano se ha desvanecido en la realidad, pero pervive en las mentalidades.

En el mundo de la educación, los operadores del sistema en general no terminan de aceptar, hasta sus últimas consecuencias prácticas, que el desafío ya no reside en el acceso a la información, sino en la capacidad de navegar en ella, filtrarla, validarla y utilizarla de manera crítica y reflexiva. En este nuevo escenario, educar ya no puede ser sinónimo de informar; necesita formar sujetos capaces de construir sentido en medio de una sobrecarga de datos, más aún en la llamada *era de la posverdad*, cuando basta que las cosas parezcan válidas para que sean aceptadas sin discusión. Lo estamos viendo hoy no solo en el Perú sino a nivel global.

La superación del conocimiento frágil exige redefinir los objetivos de aprendizaje. Antoni Zabala y Laia



Arnau (2007) lo dicen bien: la presión de los estudios superiores y una concepción que valora intrínsecamente los saberes teóricos han generado una enseñanza que prioriza los conocimientos sobre su capacidad para ser aplicados. La suposición de que “quien sabe, ya sabe hacer y sabe ser” es, a la luz de la experiencia, equivocada e inaceptable, pero vigente.

LAS COMPETENCIAS: DE QUÉ CLASE DE APRENDIZAJE HABLAMOS

Es entonces cuando el concepto de *competencia* adquiere sentido. Una competencia no es un conocimiento o una destreza aislada, sino una capacidad de actuación reflexiva y compleja sobre la realidad. Philippe Perrenoud (2004) la define, desde una perspectiva humanista, como el arte de “aprender a pensar por uno mismo para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de las propias reflexiones”. Desde un punto de vista operativo, el Currículo Nacional (Minedu, 2016) la define como “la facultad de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito en una situación determinada” (p. 30). Esta definición implica comprender la situación, evaluar las posibilidades, identificar y analizar los recursos disponibles —conocimientos, habilidades, herramientas— y tomar decisiones para, luego, actuar en consecuencia. Esta definición nos habla, entonces, de un sujeto autónomo y pensante, consciente de sus fortalezas.

El propio Currículo Nacional (Minedu, 2016) deja en claro que la competencia no es la suma de capacidades adquiridas por separado; tampoco es la adquisi-

ción aislada de contenidos o habilidades específicas, pues saber actuar de forma competente “es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas” (p. 29). Esto exige crear oportunidades continuas para que cada estudiante ponga a prueba la facultad de movilización e integración inteligente de las capacidades y recursos que toda competencia comprende.

El abordaje fragmentado y parcial de las competencias —lamentablemente, muy difundido— se ha constatado como una manera no tan subrepticia de regresar a la lógica de contenidos y escapar del reto que supone desarrollar habilidades de orden superior. A diferencia de la costumbre de valorar el aprendizaje en base a la calidad del trabajo final, la evidencia de una competencia se manifiesta en el terreno de la acción, es decir, en la calidad de la actuación misma antes que en el resultado.

El proceso de una acción competente puede describirse como un ciclo reflexivo y dinámico que se inicia al confrontar un problema desafiante. Este ciclo implica la comprensión del problema; el análisis de las opciones posibles para abordarlo; la selección de la alternativa más pertinente; la ejecución de la decisión adoptada; la evaluación de los resultados obtenidos; y, eventualmente, el ajuste o corrección de posibles errores para reintentarlo de otra manera hasta conseguir el objetivo.

El desarrollo de competencias supone un conjunto de atributos fundamentales —no negociables en sentido estricto— que deben estar presentes en cada experiencia protagonizada por las alumnas y los alumnos: la reflexión,

pues se trata de pensar sobre lo que se hace, antes, durante y después de la acción; la autonomía, pues se trata de tomar sus propias decisiones y asumir la responsabilidad de ellas; la normalización del error, pues es un elemento natural de todo aprendizaje profundo y no un fracaso a evitar; y la práctica, pues sin ensayo reiterado y persistente, las competencias no maduran ni progresan.

LA SORDA PERSISTENCIA DEL CONDUCTISMO EN LA ENSEÑANZA

En este tramo empiezan a aparecer las dificultades. Las metodologías que hacen posibles las competencias siguen una lógica inductiva. A diferencia del método deductivo tradicional, que parte de datos y conceptos para llegar después a ejemplos y ejercicios específicos, el aprendizaje inductivo invierte el proceso. Comienza con un problema, un caso o una experiencia concreta, y guía a cada estudiante a través de un proceso de descubrimiento para construir el conocimiento necesario. El ciclo del aprendizaje inductivo se desarrolla típicamente en cinco fases: planteamiento del problema, investigación, análisis de hallazgos, formulación de conclusiones y empleo de lo aprendido para resolver el problema inicial o aplicarlo a nuevas situaciones.

Al construir el conocimiento a partir de experiencias concretas, cada estudiante no solo recuerda mejor los conceptos, sino que también fortalece su capacidad de observación, análisis y pensamiento crítico, facilitando la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. El razonamiento inductivo activa una secuencia de procesos mentales complejos, que incluyen la observación, la comparación para identificar patrones, la abstracción de principios esenciales, la categorización de información, la inferencia de conclusiones y la evaluación crítica de dichas conclusiones.

Decimos que aquí empiezan a aparecer las dificultades porque la lógica deductiva de aprendizaje, la enseñanza prescriptiva y el rol docente directivo están fuertemente enraizados en la cultura escolar. No solo eso: el propio sistema lo refuerza sistemáticamente imponiendo un modelo uniforme de enseñanza a través de sesiones predefinidas con resultados reportables a cortísimo plazo.

Ese modelo representa una de las barreras pedagógicas más tenaces, pues convalida y refuerza prácticas basadas en el conductismo; particularmente, el método de Instrucción Programada desarrollado por B. F. Skinner en la primera mitad del siglo XX. Aunque no se nombre explícitamente, su lógica subyace en la práctica genera-

lizada de microsésiones de 45 minutos, minuciosamente diseñadas y dirigidas por la maestra o el maestro, e incluso con conclusiones comunes predeterminadas, que no dejan espacio a la divergencia, al razonamiento crítico ni a la creatividad. Este método se caracteriza por la descomposición de lo que es objeto de clase en pequeños pasos secuenciales, la exigencia de una respuesta acertada del alumno o la alumna en cada paso y la verificación o refuerzo inmediato de esa respuesta.

Está probado que este método es eficaz para tareas de memorización, de entrenamiento físico o para aprender procedimientos simples de manera lineal; pero resulta completamente inadecuado para desarrollar competencias complejas. La incompatibilidad fundamental entre la instrucción programada y el desarrollo de competencias se puede analizar en cinco dimensiones críticas: 1) fomenta un pensamiento convergente, no divergente; 2) el protagonismo está en quien ejerce la docencia, no en quien aprende; 3) se basa en la transmisión, no en la construcción del conocimiento; 4) no desarrolla habilidades cognitivas de orden superior, pues no fue diseñado con ese propósito; 5) la motivación es extrínseca, pues cada estudiante hace las actividades para obtener consecuencias positivas o evitar las negativas.

LA NEGACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

La persistencia de este tipo de metodologías no obedece solo a la inercia del sistema, un factor poderoso que ha obstaculizado reformas en diversos países. Es también el síntoma de una concepción de la docencia como oficio técnico, no como profesión ni como práctica reflexiva. Esta dicotomía, que es estructural por la forma como el sistema prescribe y controla minuciosamente el trabajo de las profesoras y los profesores, como si fueran novatos, representa una de las barreras más profundas para el cambio.

El docente-operario funciona desde una *mentalidad operativa*. Su labor se basa en la ejecución de normas, demandas y rutinas preestablecidas. Su prioridad es cumplir con el programa de enseñanza en los plazos asignados, y su responsabilidad se limita a reportar los resultados, no a garantizarlos. Esto lo lleva a preferir, además, las opciones pedagógicas más simples y expeditivas, para poder cumplir con su cronograma. Estamos describiendo un perfil coherente con un modelo de enseñanza centrado en el ejercicio de la docencia —el modelo autorreferencial con el que nacieron los sistemas en el siglo XVIII— y con metodologías inobjetablemente conductistas, como la instrucción programada.

El docente-profesional, en cambio, opera desde una *mentalidad racional*. Basa sus decisiones en una comprensión reflexiva de los principios pedagógicos y los objetivos curriculares, así como en las características de su aula. Su prioridad es lograr que sus estudiantes aprendan, asignando a cada experiencia el tiempo que sea necesario. Se responsabiliza por los aprendizajes y elige las opciones más efectivas, no necesariamente las más fáciles. Este perfil es el que requiere un modelo de enseñanza centrado en el estudiantado y el que facilita un currículo por competencias.

El tránsito hacia un enfoque por competencias exige una redefinición del rol y la autonomía profesional, creando las condiciones institucionales para que cada docente ejerza un juicio pedagógico informado y reflexivo. Si bien hay docentes sin interés en hacer su labor con seriedad o sin la preparación mínima necesaria, no se puede medir con la misma vara a todos los profesores y las profesoras del país, ni hacer de su labor profesional un simple ejercicio vigilado de escrupulosa obediencia.

LO QUE ESTÁ EN JUEGO

El Currículo Nacional demanda a cada estudiante aprender a actuar de forma competente en el terreno personal, afrontando con sagacidad situaciones que amenazan su identidad y autoestima, que desafían su criterio ético o le afectan emocionalmente. Pero también en

el terreno social, aprendiendo a interactuar y colaborar sin hacer diferencias, a ponerse de acuerdo y a manejar desacuerdos o eventuales conflictos de manera asertiva, a debatir los problemas que nos afectan en la esfera pública y a deliberar tanto sobre sus causas como sobre sus posibles soluciones. La idea de que las competencias son aprendizajes que fueron introducidos para ser funcionales al sistema productivo y no a al desempeño como ciudadanos y ciudadanas de las generaciones más jóvenes, no tiene ningún asidero.

No obstante, como hemos querido mostrar en estas líneas, las barreras a su materialización están en el sistema mismo, que a lo largo de tres décadas no ha logrado alinear sus procesos, su organización y sus demandas a la naturaleza de estos aprendizajes, ni al tipo de desempeño profesional que necesitan exhibir las maestras y los maestros.

El costo-beneficio y la rendición de cuentas, aun a costa de la verdad, no puede ser el criterio que defina en última instancia la manera de gestionar las reformas. El desaprendizaje es un desafío que lo recorre de arriba abajo. Alguna vez se pensó que esto sería fácil y le endosamos a la reforma curricular toda la responsabilidad del cambio. Treinta años después, es hora de extraer las lecciones. Como dice Pedro Ravela, necesitamos “Poner el grueso de la energía —tiempo y dinero— en mejorar la situación y las prácticas de enseñanza de los docentes”.¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE CÁZARES, Rocío (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3 (39), 53-64. <https://n9.cl/32urr>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5), 3-24. <https://tinyurl.com/4n6htb3z>

DORREGO, María Elena (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 75-97. <https://n9.cl/sqv4fh>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://n9.cl/jbfg3>

PERKINS, David (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.

RAVELA, Pedro (2025). *4 argumentos en contra de las reformas curriculares y 4 propuestas para la política educativa*. Blog personal. <https://n9.cl/f32ki>

VEZUB, Lea (2014). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 46, 4-9. <https://n9.cl/solvi>

ZABALA, Antoni y Laia ARNAU (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Acceso a la educación básica de jóvenes y adultos e inclusión social

La educación básica de personas jóvenes y adultas es una política invisibilizada y carente de perspectiva educativa territorial, según reflexiona la autora. Además, plantea que es urgente replantear el sentido de esta educación para vincularla con los proyectos de vida y el desarrollo de la comunidad, así como para garantizar mejores recursos y docentes con las competencias adecuadas.

Access to basic education for young people and adults and social inclusion

According to the author, basic education for young people and adults is an invisible policy lacking a territorial educational perspective. Furthermore, she argues that it is urgent to re-examine the purpose of this education to link it to the life plans and development of a community, as well as to ensure better resources and teachers with adequate skills.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje,
permanente,
Políticas invisibilizadas,
Interculturalidad,
Desigualdad.

KEYWORDS:

Learning,
permanent,
Invisible policies,
Interculturality,
Inequality.

CAROL RIVERO PANAQUÉ

Profesora principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Doctora en Ciencias de la Educación por la PUCP y magíster en Ingeniería de Medios para la Educación por la Unión Europea. Licenciada en Educación y licenciada en Psicología

e personas jóvenes y adultas



Fuente: <https://www.todavivida.pe>

Sin el sueño de una mejora colectiva, no es posible la actividad transformadora.

Paulo Freire

1. DESAFÍOS

El acceso a la educación para personas jóvenes y adultas no es solo un indicador social; es un derecho humano fundamental y una condición necesaria para la verdadera inclusión social (DVV International,

2020). Sin embargo, en el Perú, a pesar de los avances, más de 8 millones de mujeres y hombres mayores de 15 años que, por diversas razones, no culminaron su educación (Dávila, 2024), siguen siendo invisibilizados en las políticas públicas. En este sentido, se requiere promover normativas que faciliten la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) mediante sus diversas modalidades, como la Educación Básica Alternativa, la Educación Técnico-Productiva, la Educación Comunitaria, la Educación Penitenciaria, entre otras, y de esta manera generar una mejor de condición de vida.

El informe *Situación de la educación de jóvenes y adultos en el Perú: una mirada integral* (Rivero y Sánchez, 2024) revela la compleja situación de la EPJA. Sus conclusiones giran en torno a las siguientes comprobaciones:

- **Invisibilidad y desatención política.** La EPJA se ha caracterizado históricamente por su desatención e invisibilidad en las políticas públicas, así como por una falta de voluntad política que se expresa en un financiamiento insuficiente, vulnerando así el derecho a educarse de esta población.
- **Profundas brechas de desigualdad.** El acceso y la culminación de la educación básica están marcados por la desigualdad. Esto se evidencia en un índice de analfabetismo rural de más de 20 % entre las mujeres. Además, más del 10 % de adolescentes entre 12 y 16 años no asisten a una institución educativa, y solo el 30 % de las personas jóvenes accede a la educación superior, proporción que se reduce drásticamente en las zonas rurales (Picón, 2022; Care Perú, 2023; Senaju, 2024).
- **Falta de una adecuada formación.** Se necesita una educación de calidad, más integral y contextualizada a las necesidades y demandas del mercado laboral, que se centre en el desarrollo de las competencias básicas de las personas jóvenes y adultas, con el objetivo de facilitarles el acceso a un empleo adecuado y alejarlas de la informalidad.
- **Enfoque transversal pendiente.** Se subraya la necesidad de una perspectiva intercultural para atender las modalidades específicas que permitan reducir estas brechas, especialmente en la Educación Comunitaria y la Educación Básica Alternativa (EBA).
- **Exclusión de la educación superior.** El bajo porcentaje de acceso a universidades e institutos técnicos, especialmente en zonas rurales, refleja un embudo educativo: las oportunidades se concentran en las áreas urbanas y en los niveles socioeconómicos más altos. Por ello, la inclusión social requiere que esta educación se articule adecuadamente con el sistema de educación superior, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Pertinencia curricular y horaria.** Numerosas personas adultas y adolescentes necesitan compatibilizar su estudio y su trabajo. Por ello, la flexibilidad curricular y organizativa es crucial; sin embargo, su implementación real y la pertinencia del currículo aún tienen un largo camino por recorrer.

- **Financiamiento y recursos.** La falta de financiamiento adecuado es un factor clave del estancamiento. Esto impacta directamente en la calidad, la infraestructura de las instituciones educativas y en la dotación de materiales, especialmente en zonas rurales e interculturales.

Las contrarreformas legislativas recientes, enfocadas en debilitar la meritocracia y la calidad institucional, representan una seria amenaza que afecta el derecho de las personas más vulnerables a una educación que les pueda permitir competir en igualdad de condiciones.

Vemos, así, algunos de los desafíos que es necesario enfrentar en el Perú para mejorar la educación de este sector de la población y, más aún, desarrollar sus capacidades con la finalidad de que se desenvuelvan adecuadamente en el mundo laboral.

COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PRODUCTIVO

Si nos centramos en las competencias que las personas jóvenes y adultas requieren desarrollar para conseguir un trabajo adecuado, la Unesco (2022) señala que estas deben permitirles aprender, trabajar y vivir dignamente. Asimismo, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, la mejora de habilidades es crucial para fomentar un crecimiento inclusivo y sostenible, además de impulsar productividad y la innovación. Esto implica la necesidad de desarrollar competencias profesionales que respondan a las demandas productivas locales, regionales y también de ámbito nacional.

En esta línea, el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) viene impulsando propuestas para reforzar estas habilidades. Ha creado programas nacionales de capacitación laboral y empleo juvenil para incrementar la inserción laboral y fortalecer competencias técnicas, así como para reforzar habilidades cognitivas y socioemocionales (MTPE, 2023). Por otro lado, hay organizaciones y empresas que dictan cursos y otorgan becas para fortalecer estas competencias laborales. Igualmente, el Ministerio de Educación ha implementado la Educación Técnico-Productiva (ETP), modalidad que busca desarrollar las capacidades laborales y empresariales mediante una oferta formativa alineada con las demandas del sector productivo, lo que permitirá emitir las certificaciones y títulos correspondientes (Gobierno del Perú, 2024).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía hay un sector de este grupo de personas que soporta

una baja empleabilidad. Esto es producto de factores como una limitada experiencia laboral certificable, brechas en habilidades cognitivas y técnicas, o desconexión entre educación y mercado laboral. Todo ello significa que aún se requiere fortalecer estas modalidades de formación mediante un diagnóstico integral sobre la situación productiva, que tome en cuenta el contexto y permita poner en práctica los conocimientos adquiridos mediante diversos casos reales.


¿QUÉ SE REQUIERE PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS TÉCNICO-PRODUCTIVAS?

El Perú requiere urgentemente de una visión de desarrollo que entienda que la inversión en la educación de personas jóvenes y adultas es la más estratégica para el fortalecimiento de las capacidades humanas y la consolidación de un país más justo, equitativo y democrático, en el marco de una educación para la vida y el trabajo.

Se requieren maestras y maestros idóneos y capacitados para garantizar una formación adecuada; asegurar la

inserción al mercado laboral a través de alianzas con empresas y organizaciones; y un diseño curricular más flexible, que se enfoque en los distintos desempeños, además de fortalecer la certificación y transitabilidad educativa. Esto también significa adoptar una visión sistémica que permita el trabajo multisectorial y promueva la empleabilidad.

El Consejo Nacional de Educación (CNE, 2023) también describe la importancia de desarrollar estrategias y programas adecuados para los diferentes contextos, coordinados de forma intersectorial e intergubernamental, con la finalidad de que las personas puedan cubrir sus necesidades básicas y cuenten con un empleo digno en un corto y mediano plazo.

En resumen, se requiere fortalecer las políticas nacionales de protección a los derechos de estas personas jóvenes y adultas, y que se invierta en la generación de capacidades humanas con una perspectiva integral, incluyendo las políticas de capacitación en el trabajo. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARE PERÚ (2023, 7 de febrero). 5 cifras alarmantes de la educación en el Perú. <https://n9.cl/ndrmr>

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2023). *Acuerdo Nacional: políticas de Estado, visión del Perú al 2050, consensos por el Perú*. https://n9.cl/acuerdo_nacional

DÁVILA, César (2024, 18 de enero). *Las problemáticas que afectan el futuro de la educación en el Perú*. Infobae. <https://n9.cl/iq8dju>

DVV International (2020). *Subsistema nacional de educaciones y aprendizajes a lo largo de la vida de las personas jóvenes y adultas*. <https://n9.cl/9fz7xv>

GOBIERNO DEL PERÚ (2024, 27 de agosto). *Educación Básica Alternativa (EBA) para adolescentes, jóvenes y adultos*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/891gsj>

MTPE, MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO (2023). *Informe institucional. Programa Nacional de Empleo "Jóvenes Productivos"*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/gunvux>

RIVERO, Carol y Álex SÁNCHEZ (2024). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en el Perú: una mirada integral*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV) y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://n9.cl/3predy>

PICÓN, César (2022). *EPJA en movimiento. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una tarea histórica en construcción*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). <https://n9.cl/1fzfww>

SENAJU, SECRETARÍA NACIONAL DE LA JUVENTUD (2024, 24 de enero). *Día Internacional de la Educación: solo el 30.9 % de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://n9.cl/3wq0h>

UNESCO (2022). *Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029*. <https://n9.cl/02kl0>

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, ¿un asunto pedagógico o pa

La autora propone enfrentar el derecho a la educación sexual integral como parte de una lucha cultural que tiene como desafío enfrentarse a ideas enraizadas en la vida cotidiana, promovidas por grupos religiosos y políticos conservadores que hoy gobiernan el país. El artículo se escribió antes de la promulgación de la Ley 32535, Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.

PALABRAS CLAVE:

Ciudadanía,
Discriminación,
Cultura hegemónica,
Educación sexual
integral.

Comprehensive sex education: a pedagogical issue or part of the culture war?

The author proposes to address the right to a comprehensive sex education as part of a cultural struggle that challenges deeply rooted ideas in daily life, promoted by religious and conservative political groups that currently govern the country. The article was written before the enactment of Law 32535, the Law of Equal Opportunities for Women and Men.

KEYWORDS:

Citizenship,
Discrimination,
Hegemonic culture,
Comprehensive sexual
education.

PATRICIA SALAS O'BRIEN

Socióloga de la Universidad Nacional de San Agustín, exministra de Educación, expresidenta del Consejo Nacional de Educación. Integra el Laboratorio de Política y Cultura.

Parte de la batalla cultural?

Para nadie es una noticia que la sexualidad forma parte cotidiana de la vida, con impactos importantes en nuestra salud, autoestima y forma de relacionarnos con otras personas. Lo vemos en detalles aparentemente inocuos, como la ropa que escogemos para los bebés, para acudir al trabajo o para ir a la playa, y en situaciones de cuya gravedad no se puede dudar, como son las altas tasas de embarazo adolescente, la violencia sexual o los feminicidios. Por esto y mucho más, el Estado tiene la responsabilidad ineludible de generar políticas públicas; entre ellas, la inclusión, en el currículo escolar, de la educación sexual con un enfoque integral.

No obstante, como ya sabemos, la implementación de las políticas en esta materia es aún débil, incompleta y está llena de vacíos e incoherencias. Por tal razón, el 10 de julio de 2025 el Gobierno Regional de Arequipa aprobó la Ordenanza Regional 038-2025, que establece la implementación de la educación sexual integral en los sectores educación y salud, y en los espacios comunitarios de la región.

Parecía obvio, parecía fácil. Sin embargo, no fue así. Se desató, una vez más, un escandalete que puso en evidencia desafíos que nos parece relevante exponer si queremos que la educación sexual integral sea una estrategia efectiva para contribuir a que niños, niñas y adolescentes tengan una vida sana y plena, en el presente y en su futuro como personas adultas.

Quizás el primer desafío sea el abordaje pedagógico de lo que llamamos “integral”, pues ello implica trascender los aspectos físicos de la sexualidad humana y debe tener en cuenta las relaciones sociales y culturales que la determinan. No se trata, pues, solo de describir las partes y funciones del cuerpo humano. Hay que explicar que la sexualidad está inmersa en un sistema de dominación social, lo que compromete formas y prácticas que venimos desarrollando en diversos aspectos de

nuestras vidas y que hacen sinergia entre sí; esto es, por lo menos, la situación de género, de ciudadanía y de discriminación étnico-cultural. Se requiere una profunda comprensión de estas dimensiones de la vida e internalizarlas en las prácticas personales y colectivas, para luego convertirlas en propuestas pedagógicas. Nada menos.

Tal situación está fuertemente ligada a las capacidades docentes. Como se puede comprender, además de tener información clara y confiable, implica manejar temas en los que la información confluye con lo afectivo, lo cultural, lo social y lo político. Es un tremendo desafío de formación que no se puede reducir a materiales y herramientas didácticas, sino que implica un desarrollo personal de los maestros y las maestras, que ayude a reconocer esas tensiones y conflictos en sus vidas cotidianas.

La complejidad de la tarea es muy profunda, pues nuestros maestros y maestras son parte de la cultura hegemónica y de los sistemas de dominación social vigentes. Se han criado con toda clase de tabúes y silencios sobre la sexualidad, y han crecido en medio de prácticas jerárquicas e injustas; ambas, situaciones que la educación escolar debería derrotar y que no están en la agenda de formación docente inicial, de posgrado o en servicio.

La cultura hegemónica y sus sistemas de dominación son, en realidad, el gran desafío; esto, porque funcionan como un conjunto de ideas que naturalizan situaciones de explotación e injusticia por razones de clase, etnia y género. Tales ideas toman la forma de normas sociales o culturales, comportamientos, valores, tradiciones y costumbres que se van construyendo a través de la historia, e instalándose y transmitiéndose de generación en generación a través de la educación formal y no formal, en las familias, las escuelas, los medios de comunicación y todo espacio de interacción social que podamos imaginar. Con frecuencia, el aprendizaje no requiere la enseñanza explícita: son prácticas que se

van repitiendo y repitiendo en diversos espacios de la vida de cada persona, con tal “naturalidad” que nadie se pregunta por qué o para qué, y simplemente las incorpora a su comportamiento, a su forma de ser y a su forma de querer.

Veamos lo que sucedió en Arequipa a partir de la aprobación y publicación de la mencionada Ordenanza Regional 038-2025, que, como dijimos, busca impulsar la implementación de la educación sexual integral, que ya es una política en los sectores salud y educación desde hace varios años, pero que no se ejecuta como se debiera.

Pues bien, apenas publicada la norma... ¡saltaron las alarmas! Esta vez, en la voz de un trabajador de la Municipalidad de Yanahuara, Arequipa, cuyo alcalde es del partido político Renovación Popular. Como iniciativas de este municipio hemos visto, en la ciudad de Arequipa, actividades proselitistas con la participación del propio presidente de ese partido, Rafael López Aliaga, quien aún no había renunciado a ser alcalde de Lima y era un virtual candidato a la presidencia de la república —rompiendo la neutralidad electoral—. Asimismo, la promoción, con el Colegio de Abogados, de la presentación de personajes como Luis Laje —muy cercano al presidente de Argentina, Javier Milei—, quien promueve discursos de odio y sostiene ideas calificadas de ultraderechistas y ultraconservadoras, entre las cuales está la afirmación de que la sexualidad humana se explica a partir de la naturaleza y no de la cultura.

Alrededor del trabajador de la Municipalidad de Yanahuara, encontramos a docentes de CIRCA, Círculos Sociales Católicos de Arequipa, una organización conservadora que posee una red de colegios en convenio de gestión con el Estado; al propio arzobispo de Arequipa declarando que la educación sexual integral es una aberración; y a Padres Peruanos, una organización en cuyo cuadro de “asesoría” figura la señora Giuliana Caccia, quien estuvo a punto de ser excomulgada por su asociación con el Sodalicio, entidad disuelta por el papa Francisco a raíz de denuncias por abusos psicológicos y sexuales, como la pederastía.

Los argumentos para pedir la derogación de la Ordenanza 038-2025 son de lo más descabelladas. El primero, sobre el cual se hizo mucho ruido y se repitió hasta el cansancio, es la falsedad de que la norma quitaba la patria potestad para dársela al Estado, junto con insistir hasta el cansancio en que solo las familias tienen derecho a la formación de los valores de sus hijos e

hijas. Esto último ignora por completo que el Estado, a través de la educación, tiene la responsabilidad —y, por lo tanto, la obligación— de promover y formar a cada estudiante en los valores asociados al bien común y al interés superior de los niños, las niñas y adolescentes, en apoyo a la educación que imparte la familia. El argumento también omite que una crítica frecuente a la educación actual es que “no forma en valores” y que, por eso, la sociedad está como está.

Un segundo argumento es que la educación sexual integral provoca la “sexualización” temprana de niños, niñas y adolescentes. Haciendo un uso maniqueo de la información, se dice que se “enseña” a estudiantes del nivel inicial cómo tener relaciones sexuales, una distorsión que posee el claro propósito de generar temor y rechazo. Se oculta que la educación sexual integral se imparte de manera gradual, en función de la edad. Asimismo —lo que es más importante—, se reduce la sexualidad humana a lo físico y lo erótico, obviando los aspectos emocionales, sociales y culturales, que se expresan en estereotipos sexistas, en la valoración desigual de varones y mujeres, y en el establecimiento de ideas en favor de relaciones jerárquicas, como que son los varones quienes tienen la autoridad en una relación de pareja y en la familia.

La “amenaza” de que las niñas, niños y adolescentes serían “alentados” para convertirse en homosexuales, e incluso sometidos a terapias hormonales, es otro argumento que se esgrimió contra la ordenanza comentada. En este caso, resulta escandaloso el descaro al mentir y fomentar temores y actitudes de rechazo hacia la comunidad LGTBQ+. Se niega la realidad: las personas de esta comunidad existen y están presentes en las escuelas, los barrios, los medios de comunicación. ¿Con qué información y con qué recursos emocionales se afrontará su situación? Quienes se oponen a la educación sexual integral no asumen la responsabilidad de estar fomentando sentimientos de animadversión y comportamientos discriminatorios y violentos en la escuela y la sociedad.

La respuesta a estos y otros argumentos fue articulada por la integrante del Consejo del Gobierno Regional de Arequipa que impulsó la norma, junto con personas e instituciones de la sociedad civil. Las entidades coordinaron rápidamente la emisión de comunicados públicos, ofrecieron una conferencia de prensa, concedieron numerosas entrevistas en medios formales y alternativos, crearon y divulgaron videos informativos en formato TikTok y establecieron una alianza con creadores de



contenidos en redes —espacios que también fueron utilizados por los grupos antiderechos—.

Cabe destacar que el conjunto del Consejo Regional y el Ejecutivo Regional han mantenido la decisión de seguir adelante con la Ordenanza 038-2025. El comunicado público del Consejo respaldó la medida, precisando que no apoya la “ideología de género” ni promueve las relaciones sexuales a temprana edad.¹

Como vemos, el desafío que representan la cultura hegemónica y sus sistemas de dominación —de los que hablamos líneas antes— no se circunscribe a los equipos docentes: alcanza a padres, madres y la sociedad en su conjunto, cuya formación e información provienen de las propias familias, las escuelas y los medios de comunicación. Mención especial merece la fuerte presencia de las Iglesias, pues el mandato termina por ser ya no solo humano, sino también divino. La forma de reproducción de las ideas es antigua, extendida y sistemática; es más, en estos tiempos se ha vuelto más activa y agresiva al buscar no solo contener los avances sino también hacer que se retroceda.

El contexto antiderechos que estamos viviendo en el país y en el mundo es una seria amenaza a los esfuerzos por construir una sociedad justa e igualitaria. Lo estamos viendo en temas como el medioambiente, los derechos laborales y las políticas de seguridad ciudadana. Lo único que tiene valor es asegurar las condiciones de reproducción de un modelo de sociedad según el cual lo importante es la ganancia rápida —lícita o no— y el individuo competitivo, no el solidario ni el que se organiza o ejerce su derecho a la acción política.

En este escenario, la propuesta de educación sexual integral pone en peligro el control del cuerpo. Recordemos que actualmente el ejercicio sano y pleno de la sexualidad humana se realiza en los términos que impone nuestra sociedad patriarcal y machista, en la que la desigualdad de derechos y la violencia son el pan de cada día: desde la ropa que eliges, hasta la agresión sexual y el feminicidio.

El rechazo y la estigmatización del enfoque de género son arrasadores, están haciendo retroceder a mujeres e instituciones, y en los últimos años han ganado mucho terreno. Esto tiene que ver con todo lo antes dicho, pero no hay que olvidar que se complementa con un sistema de cuidados basado en el trabajo no remunerado de las mujeres, cuyo impacto en la economía, aunque ya hay algunos estudios, no se ha dimensionado suficientemente.

Los desafíos para implementar la educación sexual integral son varios y de diversa naturaleza. Van desde elementos pedagógicos y materiales educativos hasta el cuestionamiento del modelo económico y el sistema de dominación social vigentes. Por otro lado, involucra a diversos actores sociales e institucionales.

En tal razón, a quienes pensamos que es una necesidad y un derecho de niños, niñas y adolescentes ejercer y prepararse para una vida plena, nos toca desplegar acciones en todos los planos. No solo nos enfrentamos a la necesidad de organizar adecuada y responsablemente las acciones pedagógicas en las instituciones educativas. No podemos pasar por alto el despliegue de poder en curso ni aquello que hoy se conoce como la “batalla cultural”.¹

1 <https://n9.cl/zh0ki>

Experiencias innovadoras en la con el uso de tecnologías

Atender la necesidad de una formación profesional continua que permita desaprender y volver a aprender es el reto que plantea la autora, en el contexto del uso de los medios tecnológicos. Sostiene, asimismo, que la tecnología puede fomentar un aprendizaje más autónomo, y subraya la urgencia de abordar una tarea pendiente: actualizar el Marco para el Buen Desempeño Docente.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia artificial,
Aprendizaje continuo,
Desaprender y
reaprender.

Innovative experiences in teacher training using technologies

Addressing the need for ongoing professional development to unlearn and relearn is the challenge the author poses in the context of using technology. She also argues that technology can foster more autonomous learning and emphasizes the urgent need to update the Framework for Good Teaching Performance.

KEYWORDS:

Artificial intelligence,
Continuous learning,
Unlearn and relearn.

LEA SULMONT HAAK

Educadora y especialista en tecnología e innovación educativa. Docente de pregrado y posgrado en prestigiosas universidades. Exconsejera del Consejo Nacional de la Educación del Perú.

la formación docente



ANDINA

En un contexto en el cual lo único constante es el cambio, la advertencia de Alvin Toffler continúa siendo incómodamente vigente: los analfabetos del siglo XXI no serán quienes no sepan leer y escribir, sino quienes no puedan aprender, desaprender y reaprender.

Para quienes ejercemos la docencia, esta frase no es solo un recordatorio: es una urgencia profesional. La labor docente ya no se define por dominar contenidos, sino por sostener una flexibilidad cognitiva que permita actualizar prácticas, integrar tecnologías, tomar decisiones basadas en evidencia y, sobre todo, soltar conceptos obsoletos que ya no funcionan para la escuela del presente.

COMBINAR VARIABLES, NO RECETAS

Una primera idea clave es que la innovación no proviene ni de la tecnología ni de una metodología mágica, sino de la capacidad de *combinar variables* pedagógicas, emocionales, cognitivas, tecnológicas y organizacionales en el diseño una experiencia de formación.

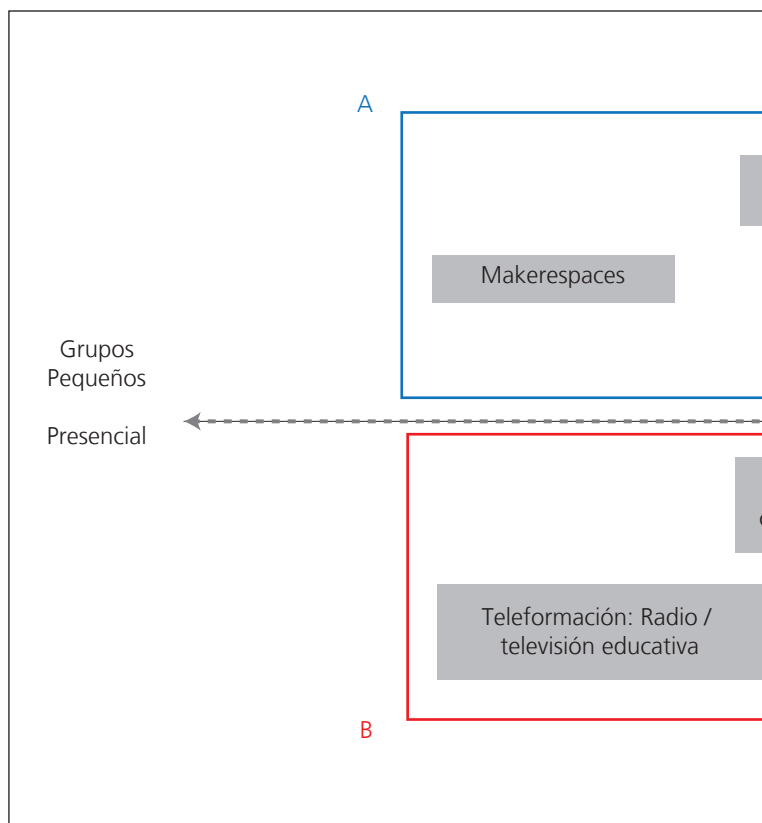
Diseñar implica identificar las necesidades o las brechas de aprendizaje, definir objetivos formativos y seleccionar estrategias coherentes y pertinentes a los sujetos y sus contextos.

Para que la experiencia de formación logre impacto tiene que responder a necesidades reales: ¿qué nuevas competencias exige el rol docente de hoy? Actualmente, se habla de *upskilling* (mejora de habilidades) y *reskilling* (reaprendizaje) como tendencias formativas para profesionales que buscan mantener su competitividad en un entorno en rápida evolución. Según el Foro Económico Mundial (WEF, 2025), la mayoría de los empleadores planea invertir en programas de *reskilling* y *upskilling* en los próximos cinco años. En el sector público y educativo, el 80 % de las instituciones prevé fortalecer la progresión de talento mediante programas de capacitación, y más del 70 % de los empleadores considera que el aprendizaje continuo mejora la retención y la productividad (Inkling, 2022).

Según el *Informe del futuro del empleo* (WEF, 2025), las habilidades con mayor crecimiento proyectado combinan tres dimensiones:

- **Tecnológicas:** inteligencia artificial (IA), *big data*, redes y ciberseguridad, alfabetización digital.

Gráfico 1. Sistemas formales de aprendizaje

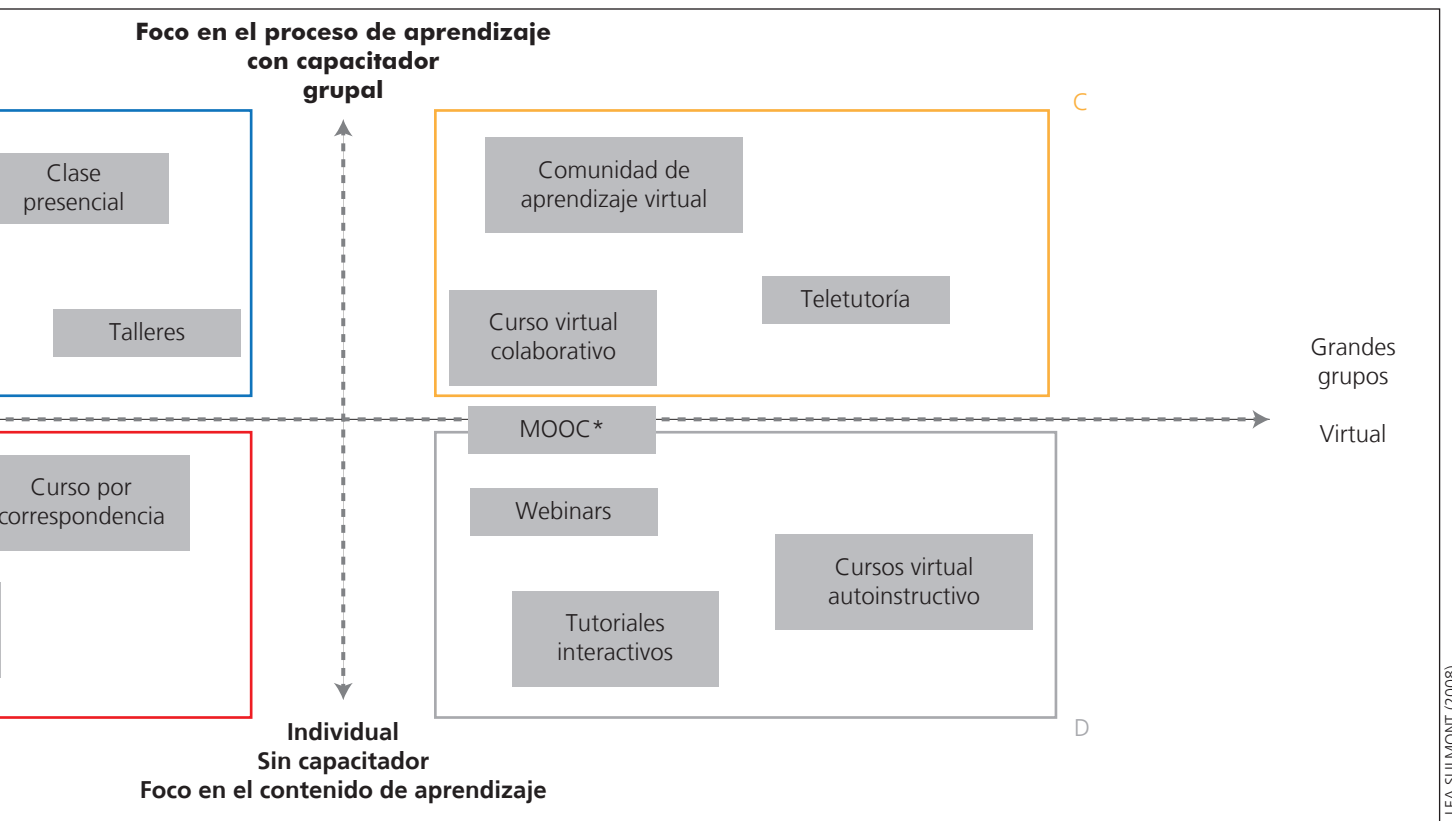


- Cognitivas: pensamiento analítico, creativo y sistémico.
- Socioemocionales: resiliencia, flexibilidad, curiosidad, aprendizaje continuo, empatía y liderazgo colaborativo.

Por ello, enseñar, aprender y adaptarse se convierten en capacidades interdependientes que necesitan combinarse en el diseño de la formación docente. En este sentido, una de las tareas pendientes es actualizar el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012), para fortalecer el perfil del educador con miras a un futuro cambiante.

NUEVOS FORMATOS Y MODALIDADES

La innovación aparece cuando combinamos variables para elaborar respuestas adaptadas a las necesidades a partir de la selección de variables como el público objetivo, el rol del formador, el acceso a tecnologías, el espacio, el tiempo, el objetivo, la metodología, etcétera. Esta combinación da lugar a diversos *sistemas formales de aprendizaje* representados en cuatro cuadrantes, como se ilustra en el gráfico 1.



* LEA-SULMONT (2008).

- **A:** la combinación de la variable presencialidad, grupos pequeños, capacitador y foco en el proceso de aprendizaje da lugar a sistemas de formación como la clase presencial, talleres, etcétera.
- **B:** la combinación de la variable de presencialidad, grupos grandes, sin capacitador y foco en el contenido de aprendizaje da lugar a sistemas tradicionales como la educación por correspondencia, la radio y televisión educativa.
- **C:** la combinación de la variable de virtualidad, grupos grandes, sin capacitador y foco en el contenido de aprendizaje da lugar a sistemas de formación como los cursos autoinstruccionados, tutoriales interactivos o MOOC (Masive Online Open Course).
- **D:** la combinación de la variable de virtualidad, grupos grandes, capacitador y foco en el proceso de aprendizaje da lugar a sistemas de formación como los cursos colaborativos virtuales, las teletutorías, comunidades de aprendizaje y MOOC interactivos.

La mirada desde los *sistemas formales de formación* permite diferenciar una gama de sistemas a través de

los cuales se puede transitar para dar una respuesta adaptada a cada necesidad. Estos sistemas encuentran en los medios tecnológicos un *impulsor* para potenciar las labores de enseñanza-aprendizaje, de aprendizaje autónomo y de investigación, gracias a las posibilidades que ofrecen para mejorar la gestión y ajustar las actividades a la disponibilidad de tiempo y al ritmo de progreso de cada persona.

Una fórmula que da sostenibilidad al aprendizaje en el tiempo es combinar la experiencia autodirigida por cada docente, con el aprendizaje entre pares y la creación de comunidades de aprendizaje. No podemos hablar de “agencia” docente sin hablar de comunidad. Innovar también significa crear espacios donde las maestras y los maestros puedan ejercer roles flexibles —mentor, tutor, acompañante— sin rigidez jerárquica. Aprender enseñando a otros, colaborar en proyectos reales y compartir dudas forma parte de la pedagogía del desarrollo profesional.

MOTIVACIÓN, AGENCIA Y RUTAS PERSONALIZADAS

Hoy es imprescindible entender que cada docente necesita una ruta formativa personalizada. Ya no es realista

suponer que todos necesitan lo mismo, al mismo tiempo y en el mismo formato. Las tecnologías, los marcos de competencias y las plataformas actuales permiten adaptar los itinerarios a cada rol, interés y nivel de desarrollo profesional.

Una innovación importante es permitir que cada docente diseñe, gestione y evalúe su propia ruta de aprendizaje profesional. Esto implica identificar necesidades reales, seleccionar microcredenciales o cursos pertinentes, combinar formatos presenciales, virtuales y situados, construir comunidad y sostener una práctica reflexiva continua.

La inteligencia artificial es una aliada para apoyar a cada docente en el diseño de ruta formativa. En la tabla 1 te proponemos usar el modelo ORITA (Sulmont, 2025)

Tabla 1. Ejemplo de *prompt* para para diseñar una ruta formativa con IA

Elemento del <i>prompt</i>	Contenido [Reemplaza el texto en corchetes en función de tu objetivo]
Objetivo	[Gestionar el tiempo con mayor eficacia y eficiencia].
Rol de la IA	Eres un experto en [gestión del tiempo en contextos educativos].
Información	Soy un docente de [50 años]. Enseño en [quinto grado de primaria]. Otros roles [soy tutor y coordinador del plan lector]. Quiero aprender a [priorizar mejor mis actividades y organizar mi tiempo para balancear mi vida profesional, personal y familiar].
	Quiero lograr mi meta en: [15 días]. Tiempo de dedicación: [2 horas por semana]. Preferencias de estudio: [escuchar <i>podcast</i> y ver videotutoriales].
Tareas	Elabora una ruta formativa adaptada a mi objetivo, meta, tiempo disponible y preferencias de estudio. Plantea actividades que pueda realizar en bloques [de 20 a 30 minutos] con orientaciones, recursos de apoyo y una ficha de monitoreo de mis avances.
Ajuste	Entrega la ruta en un formato [editable en MS Word].

para generar un *prompt* o *instrucción* que te ayude en el diseño de tu ruta formativa. Reemplaza la información que está entre corchetes y aplícalo en tu LLM (Large Language Model o modelo de lenguaje grande) favorito, como ChatGPT, Claude, Gemini u otro.

Prueba el resultado. Es un instrumento simple, pero poderoso para organizar una formación continua intencional.

MICROCREDENCIALES, NUEVAS TRAYECTORIAS Y LEGITIMIDADES

Las microcredenciales emergen como una respuesta ágil frente a la lentitud de las trayectorias tradicionales —pregrado, posgrado o especialización—. En comparación con las macrocredenciales, ofrecen programas más breves, flexibles y diversificados, que permiten reconocer aprendizajes específicos y adaptarse al ritmo cambiante del mundo laboral y educativo (Unesco, 2025). Su valor no está solo en acortar el tiempo de formación, sino en favorecer itinerarios de aprendizaje continuos y personalizados, con los cuales cada docente puede acreditar competencias relevantes para su práctica y contexto.

A partir de este marco, docentes y formadores deben poder diseñar microcredenciales basadas en objetivos claros, criterios pedagógicos sólidos y mecanismos de evaluación auténtica, convirtiéndose no solo en beneficiarios, sino también en arquitectos de su aprendizaje continuo.

La certificación tradicional mantiene su valor, pero hoy convive con nuevas formas de legitimidad profesional: insignias digitales, proyectos situados, evidencias reales de desempeño, portafolios digitales, rutas formativas autodirigidas. Reconocer esta diversidad es una innovación no solo técnica sino también cultural.

Para ampliar las trayectorias formativas y su reconocimiento es clave integrar las microcredenciales en los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC), asegurando coherencia, transparencia y reconocimiento dentro del ecosistema educativo. La alineación con estándares nacionales de calidad y con los resultados de aprendizaje esperados evita la fragmentación y legitima su uso como parte de una estrategia de desarrollo profesional docente. Un argumento más para abordar con urgencia la actualización del Marco del Buen Desempeño Docente.


APRENDER CON RESPONSABILIDAD

El aprendizaje a lo largo de la vida es un derecho, pero también una responsabilidad. Necesitamos aprender a *gestionar la atención y la energía*, dos componentes esenciales de las funciones ejecutivas. Puede sonar obvio, pero es un tema del que se habla poco. Hemos insistido mucho en la *autorregulación del estudiante*, pero casi nunca hablamos de la *autorregulación del docente*. Y, sin embargo, es clave: para que cada docente pueda aprender, necesita también entrenar su capacidad de enfocarse, y sostener la atención y la energía mental.

Esa autorregulación no depende solo de la voluntad individual, sino también de un contexto que la favorezca: tiempos adecuados, condiciones reales para concentrarse y un entorno que valore la formación como parte del trabajo docente, no como una carga adicional.

La mejor capacitación —bien diseñada, en un buen horario, con un buen facilitador— puede fracasar si el docente o la docente llega y se sienta al fondo, prende el celular y desconecta su atención. Esto sucede tanto en entornos presenciales como en virtuales.

En suma, la formación continua se sostiene en dos pilares fundamentales: el individuo, que reconoce sus necesidades formativas y autodirige su aprendizaje; y el contexto, que facilita las condiciones para aprender sin sobrecarga ni culpa.

Por ello, hoy en día, proponemos que la innovación en la formación docente debe *abrazar el aprendizaje con compromiso y flexibilidad*. Pues un docente que deja de aprender es un docente que pierde la capacidad de renovarse, de sorprenderse y de guiar a otras personas en un mundo que no deja de cambiar. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TOFFLER, Alvin (1970). *Future Shock*. Random House.

INKLING. (2022, 6 de diciembre). 5 Employee Training 2023 Trends You Need to Know. <https://n9.cl/kz2xu>

INTREPID. (2023, 7 de junio). *The Top 12 Learning and Development Trends at ATD23*. <https://n9.cl/14h4u>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*.

SULMONT, Lea (2008). Virtualización de las instituciones de educación superior: tendencias en la integración de tecnologías

y formación docente. En Francisco Campillán (editor), *Desarrollo y consolidación de la enseñanza apoyada en las nuevas tecnologías*. Red Interamericana de Educación en Línea, Umbral Digital Ediciones.

SULMONT, Lea (2025). *Potencia tu inteligencia docente*. Libut.

UNESCO (2025). *Microcredenciales: una parte importante del ecosistema más amplio*. <https://n9.cl/l0lh6>

WEF, WORD ECONOMIC FORUM (2025). *Future of Job Report*. <https://n9.cl/0anye3>

Leer desde el placer: una experiencia con el lenguaje como base para

La autora destaca la relación entre lenguaje, lectura y conocimiento. Analiza la lectura, asociada al ejercicio de la ciudadanía, como una herramienta que reduce las brechas sociales del lenguaje, lo que permite un mejor acceso al conocimiento y la participación en la vida social. Explica el método de Nara, centrado en lograr que la lectura sea una experiencia placentera, involucrando las emociones y el corazón.

PALABRAS CLAVE:

Lectura por placer,
Lectura como ejercicio
ciudadano,
Lenguaje y
conocimiento.

Reading for Pleasure: An Experience to Develop Language as a Foundation for Learning

The author emphasizes the relationship between language, reading, and knowledge. She analyzes reading, linked to the exercise of citizenship, as a tool that reduces social language gaps, enabling better access to knowledge and participation in social life. She explains Nara's method, which focuses on making reading a pleasurable experience, engaging emotion and the heart.

KEYWORDS:

Reading as pleasure,
Reading as an exercise
of citizenship,
Language and learning.

VANETTY MOLINERO NANO

Licenciada en Educación Inicial por la PUCP y magíster en Psicología Social, con más de veinte años de experiencia en educación y formación docente. Exdirectora de Educación Inicial del Minedu. Cofundadora de Nara.

Experiencia para desarrollar el aprendizaje



VANETTY MOLINERO NANO



La lectura es una herramienta esencial para la trayectoria educativa. Para leer se precisa el lenguaje, medio necesario para acceder al conocimiento, así como a la información de los textos escolares y académicos, y construir el aprendizaje. Cuando leemos, no es suficiente aprender a decodificar los textos ni tener fluidez lectora. Requerimos un lenguaje adecuado para acceder al vocabulario de los textos, a las estructuras más complejas del lenguaje escrito y al contenido disciplinar, y, a su vez, para reflexionar en torno a la información que se encuentra en ellos.

Diversas investigaciones vienen mostrando que el lenguaje es un predictor de la comprensión lectora, un mediador del aprendizaje y una condición para construir un proyecto democrático de sociedad diversa y pacífica (Meneses, Hugo y Ucelli, 2021; Ucelli, 2023). Prestarle atención al desarrollo del lenguaje nos lleva, como señala Paola Ucelli (2023), hacia el camino de la equidad y la excelencia en la educación.

El problema es que las políticas educativas del Estado peruano que buscan impactar en los resultados de lectura no están poniendo suficiente atención en el desarrollo del lenguaje. Nos enfocamos en “estrategias”

que ayudan a comprender mejor los textos,¹ olvidando que si los niños y las niñas carecen de un lenguaje suficientemente desarrollado no podrán comprender lo que leen. Si revisamos los resultados de las evaluaciones nacionales de lectura veremos que, conforme avanza el grado de escolaridad, el logro satisfactorio disminuye.² Nuestra hipótesis es que esto se debe a que el avance en el desarrollo del lenguaje no va paralelo al nivel de complejidad de los textos. Resulta clave atender este proceso.

Asimismo, tenemos normas que buscan fomentar la lectura en las instituciones educativas siguiendo la ruta de la lógica del deber: “hacer para cumplir”, no porque haya convicción o motivación. Un claro ejemplo de estas disposiciones es el Plan Lector, que ha terminado

1 Nos hemos enfocado mucho, por ejemplo, en el tipo de preguntas que se deben plantear después de una lectura (literales, inferenciales y criterios).

2 De acuerdo con la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del 2023, el nivel de logro satisfactorio en lectura para segundo grado fue de 36,6 %, de 28,8 % en cuarto grado y de 18,4 % en segundo de secundaria. En el 2024, año en el que se evaluó a cuarto y sexto grados, los resultados fueron de 32,8 % y 24,9 % respectivamente. Es decir, se mantiene la tendencia decreciente: a mayor grado, menor porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio.



convirtiendo la lectura en una actividad vinculada a una tarea, tanto para docentes como para estudiantes. “Leo para responder una ficha” o “leo para cumplir con una actividad” equivale a decir “leo por obligación, no porque me guste leer”. Y ahora que las pantallas tienen tanta presencia en la vida,³ leer se vuelve aún más difícil cuando no se ha logrado interesar a las niñas y los niños por los libros.

CUÁL ES LA RUTA PARA CONSTRUIR ESA TRAYECTORIA LECTORA QUE TANTO BUSCAMOS

En Nara⁴ estamos convencidas de que la lectura es una herramienta poderosa para reducir las brechas socia-

les de lenguaje,⁵ desarrollar aprendizajes con emoción, acceder al conocimiento, ejercer nuestra ciudadanía y participar en la vida social.

Consideramos que para construir una trayectoria lectora es necesario elegir la ruta del placer y comenzar desde la primera infancia. Es entonces cuando podemos generar un vínculo de amor con la lectura, e involucrar a las familias en ese proceso para que puedan acompañar a sus niñas y niños en su trayectoria lectora. Ellas quieren que sus hijos “lean”, “cojan el gusto por la lectura”, entonces nos apoyamos en esa motivación mostrándoles un camino diferente al

3 Según la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), durante el último trimestre de 2024, el 91,5 % de la población de 6 años a más accedió a internet diariamente, y el 88,1 % de los menores de entre 6 y 17 años lo hizo a través de un celular. Además, estudios indican que los niños y las niñas pasan en promedio 35 horas semanales frente a una pantalla: ¡más tiempo que en la escuela!

4 Nuestra misión es reducir las brechas sociales de lenguaje que se generan en la infancia y promover el aprendizaje a través de historias que conectan con las emociones y despiertan el pensar. Conoce más de Nara en <https://naralearning.com/>

5 El Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), evaluó el desarrollo infantil en cinco países de la región, y encontró diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los niños y niñas evaluados. Entre sus conclusiones señala que “Para el momento en que un niño evaluado ubicado en el quintil más bajo del índice de riqueza cumple 5 años, su desarrollo está detrás de sus pares ubicados en el quintil más alto por 16 meses en lenguaje y comunicación” (Verdisco y otros, 2015, p. 63). Para dimensionar esta brecha en términos de edad, es como si un niño de 5 años que vive en situación de pobreza tuviera un lenguaje correspondiente al de un niño de 3 años y 8 meses. Si no actuamos, esta brecha, que comienza en la infancia, se incrementará con el crecimiento.

que siguieron: el del placer, aplicando la metodología Nara.

En esta ruta que seguimos, las maestras son una pieza clave. Con ellas gestionamos el cambio. Mediante el curso “Plan lector en educación inicial” buscamos impactar en cada maestra, porque llegando a una logramos alcanzar a muchos niños, niñas y familias.⁶

En Nara seguimos una ruta ordenada, que nos permite obtener resultados paso a paso:

Conectamos la docencia con la lectura por placer. Comenzamos ayudando a las maestras a descubrir que la lectura puede ser un momento de calma, de encuentro con sus niños y niñas, y de mucho disfrute. Un momento mágico en el que pueden llegar al corazón de sus estudiantes, y despertar desde ahí su pensar y su actuar para lograr muchos de los aprendizajes que nos pide el currículo.

Involucramos a las familias. Compartimos el proyecto con las familias, sensibilizándolas y conectándolas con los sueños y aspiraciones que tienen para sus hijas e hijos. Este paso es fundamental porque la promoción de la lectura tiene que ser una tarea compartida entre la escuela y el hogar.

Creamos condiciones en las aulas. Preparamos, junto a las familias, el espacio de la biblioteca de aula, dándoles protagonismo a los libros, haciendo que sea un lugar íntimo, que invite a la calma, para ir al encuentro de la lectura. También se adquieren libros que permitan desarrollar la capacidad de escucha y atención, y así, poco a poco, ir transitando hacia textos más extensos y complejos.⁷

Nos preparamos para desarrollar las experiencias de lectura. Nos disponemos para ofrecer la lectura como un regalo muy especial. Cada maestra aprende a usar su voz para transportar a sus estudiantes, a través del lenguaje, al mundo de la imaginación.

Instalamos el tiempo diario de lectura por placer en las aulas. Leemos el mismo cuento⁸ por lo menos dos semanas seguidas para que los niños y las niñas puedan grabarse el nuevo lenguaje y ser constructores de la historia, no solo consumidores. En ese tiempo hacemos uso de rituales para generar el interés y la escucha, lo que les permite asumir un rol activo en la construcción del significado del texto. Este tipo de lectura permite que todo vaya quedando en la memoria porque pasó por el corazón.⁹

Promovemos la lectura por placer en los hogares. Motivamos a las familias a separar diez minutos diarios para leerles a sus hijos o hijas *desde el corazón*. No se les pide nada más. Para ello, aseguramos el acceso a libros pertinentes que hagan de este momento un espacio de encuentro e interacción con el lenguaje escrito y oral.¹⁰

Y así, desde Nara, junto a maestras gestoras del cambio, vamos sembrando el amor por la lectura desde la infancia. La ruta está ordenada para que el proceso pueda darse con convicción, amor y compromiso. Como dice Silvia Barazorda, maestra de un aula de 4 años en una escuela de Lima, “Antes leíamos un cuento, hacíamos preguntas o una ficha y ahí quedaba. Los niños participaban, sí, pero sin emoción, sin esa chispa de curiosidad que tanto nos gusta ver”.

LOS RESULTADOS

A nivel de las maestras:

- Han aprendido a disfrutar de la lectura desde la calma, sin apresurarse, confiando en las capacidades de las niñas y los niños para hacerse preguntas e interrogar al texto.
- Están cambiando su abordaje de la lectura. Leen para conectar con sus estudiantes, no tanto para medir la comprensión. Saben que si logran una escucha activa, la comprensión se da.

6 Este curso es *online* y de pago. Las maestras que se inscriben son de diversos lugares del Perú. Llegan al curso porque buscan modificar la experiencia de lectura en sus aulas, inspiradas por los resultados que observan en colegas que vienen aplicando la metodología Nara.

7 No trabajamos en esta ruta que seguimos con la producción de textos, es decir pidiendo a las familias que creen libros para la biblioteca, puesto que nuestro objetivo es el desarrollo del lenguaje como condición para comprender un texto, y estas producciones se realizan en un lenguaje más coloquial.

8 Comenzamos con la lectura de textos narrativos que conectan con las vivencias y experiencias de los niños y las niñas.

9 La palabra *recordar* tiene su origen en el latín *recordari*, que se compone del prefijo *re-* ('de nuevo') y *cordis* ('corazón'). Por lo tanto, su significado etimológico es 'volver a pasar por el corazón'.

10 Usamos la estrategia del libro visitante, y también se está logrando que las familias, al ver los resultados, comiencen a invertir en libros. De esta manera, los niños reciben dos dosis diarias de lectura por placer: en el aula y en sus hogares. Cuando esto se da, los resultados son mejores.

- Están vinculando la lectura con el desarrollo de los diversos lenguajes expresivos y también con el desarrollo de unidades didácticas para lograr con emoción los aprendizajes del currículo.

A nivel de las niñas y los niños:

- Mejoran su atención y capacidad de escucha.
- Desarrollan su lenguaje: usan un vocabulario más rico y variado, incorporando palabras nuevas de los cuentos y estructuras de lenguaje más complejas.
- Asocian la lectura con el placer y la emoción, no con tareas ni evaluaciones de comprensión lectora.
- Se interesan por los libros del sector de biblioteca. De manera natural, surgen la lectura individual y la grupal.

A nivel de las familias:

- Se han convertido en aliadas reales del aprendizaje. Esperan con ilusión el cuento que la maestra va a leer y colaboran haciendo los personajes para los teatrillos con los que promovemos el lenguaje expresivo.
- En sus hogares, comparten con sus hijos e hijas la lectura por placer.
- Están comenzando a invertir en la compra de libros para seguir fomentando el gusto por la lectura.

DESAÍOS PARA EL AULA Y LA ESCUELA

A partir de esta experiencia que venimos desarrollando en Nara¹¹ junto a maestras gestoras del cambio, podemos decir que:

- La lectura tiene que seguir la ruta del placer, no la del deber, para conseguir resultados positivos; y para ello, una pieza clave es la labor docente. A cada docente le toca redescubrir la lectura como una experiencia viva, emocional y mágica, tanto para sí como para sus niñas y niños. Sin esta conexión no le será posible sembrar el gusto y el amor por la lectura entre sus estudiantes, ni lograr que las familias se involucren en la tarea.

- La lectura por placer puede ser un puente que una a maestras, maestros, niñas, niños y familias. Sin pedir tareas ni exigir evidencias, podemos comenzar a vincularnos y fomentar el hábito de leer. Sería deseable que las disposiciones se enfoquen más en tender esos puentes, sin tantos mecanismos de control que abrumen a maestras y maestros y hacen que el Plan Lector pierda sentido.
- Es importante centrar los esfuerzos en el placer de leer, y dejar de poner el foco en la comprensión lectora. No se trata de restarle importancia, pero si partimos priorizándola —como lo venimos haciendo desde hace muchos años—, el énfasis recae en el tipo de preguntas que formulamos, olvidando que la comprensión se logra cuando despertamos al lector-intérprete que hay en cada estudiante.
- Es urgente poner en agenda el desarrollo del lenguaje como condición para comprender textos, progresar en el aprendizaje y construir una sociedad más democrática y pacífica. 🗣️

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MENESES, Alejandra; Paola UCCELLI, María Verónica SANTELICES, Marcela RUIZ, Daniela ACEVEDO y Javiera FIGUEROA (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53 (2), 223-247. doi:10.1002/rrq.192

MENESES, Alejandra; Evelyn HUGO y Paola UCCELLI, P. (eds.) (2021). *Lenguajes para el aprendizaje. Pensamiento Educativo de Investigación Latinoamericana*, 58 (2), 1-9. <https://n9.cl/6j9p0>

UCCELLI, Paola (2023). The language demands of analytical reading and writing at school. *Written Communication*, 40 (2), 518-554. <https://doi:10.1177/07410883221148727>

VERDISCO, Aimee; Santiago CUETO, Gennelle THOMPSON y Oliver NEUSCHMIDT (2015). *Urgencia y posibilidad. Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. Banco Interamericano de Desarrollo, Regional Project on Child Development Indicators (PRIDI). <https://n9.cl/fumf8>

¹¹ Véase <https://naralarning.com/metodologia/> para conocer más sobre la metodología de lectura por placer de Nara.

Reflexiones de un maestro rural frente a las dicotomías de la p

El autor reflexiona sobre las desigualdades en los resultados del aprendizaje; señala una fuerte relación con el estatus socioeconómico y la lengua materna, lo que consolida una desventaja estructural. Presenta cinco experiencias educativas innovadoras que rompen esquemas tradicionales en la gestión de la escuela y las evaluaciones estandarizadas.

PALABRAS CLAVES:

Diversidad cultural,
Desventaja estructural,
Innovación educativa,
Compromiso territorial.

Reflections of a rural teacher on the dichotomies of educational policy

The author reflects on the inequalities of the learning outcomes, pointing out a strong association with socioeconomic status and mother tongue, which reinforces a structural disadvantage. He presents five innovative educational experiences that break the mold in school management and standardized assessments.

KEYWORDS:

Cultural diversity,
Structural disadvantage,
Educational innovation,
Territorial commitment.

JAIME MONTES GARCÍA

Docente por la Universidad Nacional de Educación (UNE) y administrador de empresas por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Profesor de Innovación y Emprendimiento por la Universidad de Salamanca (España). Presidente de la Fundación Ser Maestro.

al política educativa

Para el discurso educativo latinoamericano, el término *calidad* ha sido, sobre todo, sinónimo de obtención de logros en las pruebas estandarizadas. Pero si consideramos el tamaño de la Amazonía y la suma de lugares rurales remotos y dispersos, la ecuación se desmorona. Por eso, evaluar el trinomio *territorio, diversidad cultural y logros de aprendizaje* exige una respuesta política que pase de un juicio que valora las deficiencias a uno que premie las posibilidades, prestándole atención al actor principal que mantiene el sistema en funcionamiento en cada territorio: el maestro y la maestra rurales.

Las brechas no nacen de la nada. La evaluación del aprendizaje se ha descrito tradicionalmente como una foto, una representación estática que en los contextos rurales a menudo aparece borrosa. En contraste, los estudios longitudinales nos proveen de una imagen completa. El estudio Niños del Milenio, que ha seguido cohortes de estudiantes del Perú durante 15 años, encuentra que la brecha de aprendizaje entre estudiantes urbanos y rurales no es fija: se amplía o se reduce dramáticamente a medida que los estudiantes avanzan en el sistema escolar. Según los datos, “la inequidad con respecto a los logros de aprendizaje está fuertemente asociada con el estatus socioeconómico y la lengua materna y ayuda a consolidar una desventaja estructural para los niños indígenas desde la escuela primaria” (Cueto, León y Miranda, 2016). Esto es confirmatorio: el sistema no proporciona caminos educativos significativos a lo largo de los años.

EL CONTEXTO DEL MAESTRO Y LA MAESTRA RURALES

En la Fundación Ser Maestro colaboramos con docentes de regiones fronterizas y ribereñas. Nuestra perspectiva

expone una desconexión sorprendente entre el diseño de políticas (en la capital del país) y el desempeño de las políticas (en el territorio). Aquí hay tres desafíos estructurales que hemos identificado:

- a) **El Administrador de Deficiencias vs. el Líder Pedagógico.** La política educativa generalmente se basa en los mismos resultados administrativos para docentes rurales que para urbanos, pero sin los mismos recursos de apoyo. Un informe de la Unesco (2021) referido a Latinoamérica destaca que quienes trabajan en la docencia en ámbitos rurales dedican más de su día a procesos administrativos y logística de supervivencia de una escuela, restándole tiempo a la enseñanza. No solo enseñan: dirigen una cafetería escolar, reparan equipos, pasan horas navegando por los campos del teléfono y el correo electrónico para enviar un informe digital. El objetivo de la política es liberarles de la burocracia para que se puedan concentrar en el aprendizaje.
- b) **La capacitación descontextualizada o la falacia de la Talla Única para Todos.** La capacitación es, con frecuencia, genérica. La maestra y el maestro se capacitan en aulas urbanas de un solo grado, cuando su realidad es la de una escuela unidocente o multigrado bilingüe. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) advierte que, aunque la cobertura esté en aumento, “la capacitación inicial y continua de los maestros en áreas rurales frecuentemente no incluye un conjunto explícito de estrategias para la gestión de entornos de aula multigrado y la diversidad cultural entre estas clases, lo que lleva al abandono profesional” (p.117). Cada docente aprende a aprovechar tecnologías que carecen de red o a trabajar utilizando técnicas inconsistentes con la visión amazónica.

c) **La evaluación estandarizada como un acto de exclusión.** El maestro o la maestra rurales a menudo equiparan las evaluaciones nacionales —como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el Perú o Saber en Colombia— con una auditoría punitiva. El sistema evalúa en términos urbanos aquello que un estudiante no puede hacer, incluso cuando su conocimiento está en contacto con el territorio con el que se relaciona —conocimiento del ecosistema, tradición oral, navegación—. Como ilustra la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016), la educación de calidad en territorios indígenas debería basarse “no solo en pruebas cognitivas sino también en el desarrollo de la identidad cultural y la gestión territorial” (p. 142). El sistema identifica a la alumna o el alumno como “reprobado” en lectura, pero no puede medir con precisión su desempeño en desarrollo cívico intercultural.

Ante la inercia del Estado, las iniciativas de la sociedad civil están demostrando que otra política es posible. Las pasantías pedagógicas que hemos organizado en la Triple Frontera (Perú, Colombia, Brasil), en el curso de las cuales nos hemos interesado por estos temas, demuestran que cuando se crean comunidades de aprendizaje profesional se rompe el aislamiento. El maestro y la maestra revalorizan su práctica y ajustan el currículo para su territorio. La diversidad se convierte en un activo para la enseñanza, no en un problema.

La vida rural se pinta como una vida de deficiencia en general; pero desde una perspectiva mucho más amplia nos damos cuenta de que las regiones rurales sirven como laboratorios vivos de innovación educativa. Existe un sesgo de larga data que ve a la escuela rural como una forma “incompleta” de la escuela urbana. Sin embargo, estudiar las mejores prácticas sugiere lo contrario: las limitaciones de infraestructura y el aislamiento han llevado a las comunidades rurales a producir algunas de las prácticas pedagógicas más sostenibles y efectivas de todo el mundo.

¿Qué se está haciendo? *Innovación desde el margen.* Para la Fundación Ser Maestro, lo que estamos construyendo internamente es importante, pero debemos mirar también hacia afuera. Examinamos, por ello, cuatro modelos a nivel mundial que están transformando el aprendizaje rural y que refuerzan nuestro compromiso con el territorio y la diversidad.

EXPERIENCIAS EXITOSAS

a) **Escuela flexible en Bangladesh y el papel de las mujeres (Modelo BRAC, Bangladesh Rural Ad-**

vancement Committee). La organización desafió la rigidez estructural del sistema escolar formal en las zonas rurales más pobres de Bangladesh con un modelo revolucionario: escuelas de una sola aula, centralizadas en el pueblo y operando con horarios flexibles que respetan los ciclos de cosecha y la vida familiar. El 98 % de docentes son mujeres de la misma comunidad, capacitadas no solo en pedagogía sino también en liderazgo comunitario. La proximidad cultural es clave. Al igual que en la Amazonía, donde el maestro o la maestra debe ser un líder comunitario y una clave en la educación, el modelo BRAC sugiere que más efectivo que importar maestras y maestros que desconocen el idioma y no entienden el contexto es capacitar a docentes locales (Unesco, 2022).

b) **Colombia y Vietnam: cuando la pedagogía cruza fronteras (Escuela Nueva).** El modelo Escuela Nueva, que creció en las plantaciones de café colombianas para dar cabida a aulas multigrado, es posiblemente la mejor exportación pedagógica del Sur Global. En las regiones rurales de Vietnam se aplicó con éxito como el *modelo VNEN*, que se basó en guías de autoaprendizaje y gobierno estudiantil. Si bien el modelo mejoró los resultados en matemáticas y lenguaje en ambos continentes, el caso vietnamita ilustra, además, que la cultura importa. La implementación enfrentó desafíos cuando se intentó imponerlo sin adaptarse a la cultura jerárquica local. No es suficiente tener un buen método, sino que la innovación debe nacer del diálogo intercultural. En la Triple Frontera, nuestras guías de aprendizaje no pueden ser simplemente traducciones: deben absorber y respirar la cosmovisión de cada ribera.

c) **África Occidental: aceleración para que nadie se quede atrás (Escuelas Aceleradas).** En países como Malí, Níger y Burkina Faso, miles de niñas y niños abandonan la escuela debido a conflictos o pobreza. La respuesta fueron las Escuelas Aceleradas, un programa intensivo de nueve meses que cubre el currículo de los primeros tres años de la escuela primaria y permite a niñas y niños reintegrarse al sistema formal. El método se centra en habilidades fundamentales —lectura y aritmética— y utiliza la lengua materna como puente hacia el idioma oficial. En muchos entornos rurales alejados, la discontinuidad escolar es frecuente debido a la distancia o las condiciones climáticas, por lo que deben existir currículos flexibles y modulares. No debemos juzgar a un estudiante por tener interrupciones en su trayectoria escolar, sino habilitar puentes que le permitan reintegrarse rápidamente.

- d) **Australia: tecnología que conquista el desierto (Escuela del Aire).** Mucho antes de que se usara la plataforma de comunicaciones Zoom, Australia ya enseñaba a niñas y niños en ranchos aislados, a miles de kilómetros de distancia, a través de la radio y el correo aéreo. Hoy, la Escuela del Aire emplea tecnología satelital para construir aulas virtuales vibrantes. No se trata solo de enviar tareas; se trata de construir comunidad. El alumnado tiene días de interacción social genuina, campamentos anuales y la visita de docentes que llegan en avión. La tecnología en la Amazonía no debe dirigirse a “consumir contenido”, sino a conectar personas. La brecha digital no se cierra simplemente con el uso de tabletas, sino también mediante la conectividad que permite que la niña de Santa Rosa sienta que ella es parte de una ciudadanía global sin dejar su río.
- e) **Finlandia: la naturaleza como aula principal.** Muchas personas ponen a Finlandia como ejemplo por los resultados de sus estudiantes en las pruebas PISA (siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), sin advertir que este éxito se debe en gran parte a una arraigada tradición de educación rural. En el bosque la educación no es algo visible; el bosque es, más bien, el aula misma. Hay una confianza radical en la autonomía docente,

así como en el uso del entorno natural para guiar la enseñanza de la ciencia y las matemáticas. En nuestro país tenemos la Amazonía, el laboratorio biológico más rico del mundo. Si adoptamos una nueva mentalidad sobre lo que significa “infraestructura educativa”, y tomamos al bosque como una locación envidiable, la comunidad, los espacios naturales y sociales como parte del aprendizaje basado en el territorio que defendemos no será un consuelo ante la ausencia de edificios, sino una pedagogía de vanguardia.

CONCLUSIÓN

Para mejorar el aprendizaje en las áreas rurales, la política educativa no debe considerar a la maestra y el maestro rurales como último eslabón de la cadena de mando, sino comenzar a tratarlos como personas expertas en el territorio. Nuestro compromiso con la educación es con la calidad educativa holística. El logro del aprendizaje es holístico, es decir, considera el bienestar, la identidad y la ciudadanía global.

El “logro del aprendizaje” no es solo de contenido. Esto significa una infraestructura decente, capacitación situada y, lo más importante, confianza en la capacidad innovadora de nuestras maestras y maestros. **1**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Cepal. <https://n9.cl/4ebwz>

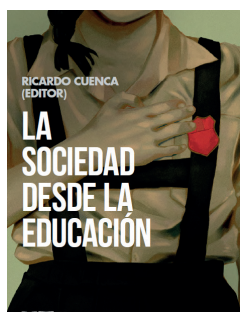
CUETO, Santiago; Juan LEÓN y Alejandra MIRANDA (2016). *IE-ducation trajectories: from early childhood to early adulthood in Peru*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://n9.cl/bfhoy>

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Educación en Perú: más allá de las fronteras urbanas. Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE. <https://n9.cl/s9o6s>

UNESCO-OREALC, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. <https://n9.cl/97cyr>

La sociedad desde la educación

Ricardo Cuenca; con la participación de: Francesca Uccelli, Mariana Eguren, Carolina de Belaunde, Tamia Portugal Teillier, Sandra Carrillo Luna, Dynnik Asencios Lindo, Patricia Ames y Macarena Moscoso Barrio. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Lima, 2025



Una tubería que transportaba gas natural a la ciudad se rompió y bastó para paralizar gran parte del país al momento de escribir estas líneas. La primera decisión del gobierno fue ordenar el regreso a la educación virtual como una solución inmediata. Quedó claro que, por un lado, la educación podía ser casi prescindible; y por otro, que no se aprendió la lección de las deficiencias de una educación virtual. Solo un síntoma más de la poca atención que se le da a este sector, hace que agradezcamos que el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) haya publicado *La sociedad desde la escuela* (IEP, 2025).

El libro del IEP llega, pues, en un momento de urgencia para reflexionar, desde varias perspectivas, sobre la educación. Ricardo Cuenca edita una obra que nos permite apreciar trabajos de campo que nos muestran un panorama de primera mano acerca de “cómo vamos” en las aulas. Bajo una aproximación *in situ*, cada artículo revela la experiencia de los investigadores en el panorama educativo. Subyacen la construcción de ciudadanía, la exclusión manifiesta y la resistencia de sectores de poder que parecen ser guardianes de la tradición.

Comenzamos con la mencionada construcción de la ciudadanía, como lo hace ver el artículo de Francesca Uccelli, denotando una construcción que termina aislando y sugiriendo una perspectiva de jerarquías que homogenizan y generan distancias sociales. Esto nos lleva a descubrir cómo el mito del progreso hace que la escuela sea, también, un espacio de creación de mitos fundacionales en el cual se enseñan “los verdaderos

orígenes” y se construyen, al final, los rituales que a la fuerza integran a los niños a la república, como muestra el artículo de Mariana Eguren y Carolina de Belaúnde.

Es entonces cuando entendemos la memoria como un elemento importante en el desarrollo de un programa educativo capaz de integrar. En el artículo de Tamia Portugal, vemos cómo un archivo fotográfico sobre imágenes de violencia represiva evidencia que el componente étnico, el factor social y la división colonial generan una tensión entre los bandos. Los artículos, entonces, también se orientan a señalar las desigualdades que persisten y que impiden una real democratización de la educación. El artículo de Sandra Carrillo nos habla de los contrastes entre desigualdad y segregación, proponiendo interesantes contrastes entre equidad e igualdad, y planteando la constante presencia de una segregación social que hace desigual el acceso al conocimiento. Este aspecto entra en consonancia por lo planteado por Dynnik Asencios sobre la situación de los migrantes venezolanos en el Perú, quienes enfrentan el desafío educativo desde una nueva identidad, y para quienes el acceso representa, asimismo, una búsqueda de capital en el país receptor.

Sin embargo, la marginación más radical no se encuentra frente a extranjeros, sino frente a los propios peruanos, una perspectiva que evidencia el acceso desigual. En el artículo de Patricia Ames sobre educación superior y pueblos indígenas de la Amazonía encontramos una metodología a través de la cual se traslucen las barreras geográficas, económicas y educativas. La precarización se

El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2036

Equipo de redacción: Leoncio Reyes Benites, Margot Fabiola Sánchez Huamaní, Teresa Marcelina Quispe Sulca. Dirección Regional de Educación de Ayacucho. Huamanga, 2025



El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PER) fue aprobado por el Consejo Regional de Ayacucho mediante Ordenanza Regional 001-2025-GRA/CR el 31 de enero y publicado en el diario *El Peruano* el 21 de mayo del 2025, convirtiéndose así en política pública en el ámbito regional.

El PER-Ayacucho representa un valioso instrumento de planificación educativa que orienta la política y la gestión regional. Este documento reconoce la diversidad cultural, social, económica y lingüística de la región, y plantea acciones para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación.

Entre los principales objetivos que persigue el PER-Ayacucho al 2036 están: 1) mejorar la calidad de los aprendizajes y bienestar de los estudiantes de Educación Básica con inclusión y diversidad cultural; 2) fortalecer las competencias y el bienestar docente; 3) desarrollar una gestión educativa eficiente, transparente, participativa, descentralizada y orientada al ciudadano; 4) mejorar la infraestructura educativa y deportiva; 5) garantizar una adecuada formación técnica y profesional con las condiciones básicas de calidad en educación superior; y 6) fortalecer la educación comunitaria intercultural en la región. Cada objetivo cuenta con acciones e indicadores articulados a los objetivos sectoriales del Plan Estratégico Sectorial Multianual y al Plan Regional de Desarrollo Concertado.

A diferencia del anterior PER 2026-2021 de Ayacucho, existen algunos vacíos, así como también temas nuevos. Un enfoque que no se visibiliza con la fuerza que tenía en el

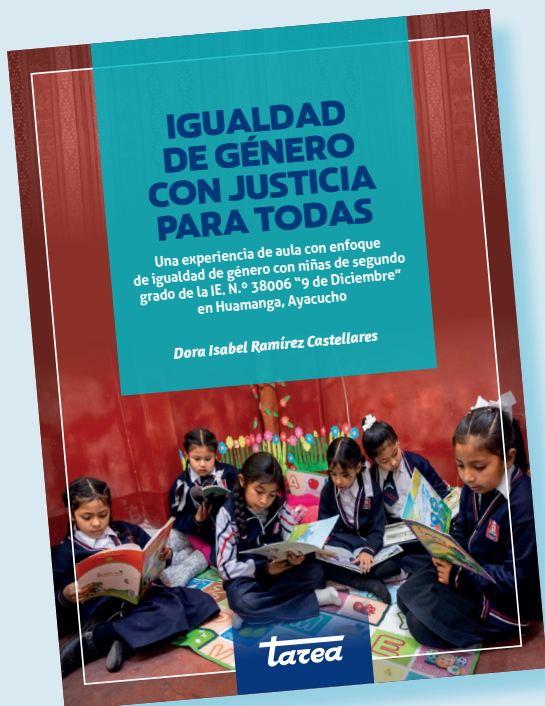
PER anterior el de la Educación Intercultural Bilingüe. Anteriormente, la EIB estaba planteada como un objetivo general; ahora aparece como acciones del primer objetivo y del sexto. Entre los temas nuevos están las habilidades socioemocionales, la educación sexual integral, el fortalecimiento de capacidades técnicas a través de los centros de educación técnica-productiva (Cetpro) o en articulación con los colegios de la Educación Básica Regular.

Es importante también mencionar que el PER-Ayacucho sienta las bases para una educación de calidad y pertinente. Asimismo, plantea la necesidad de la articulación desde lo regional y local hasta los documentos de gestión de la institución educativa, tales como el proyecto educativo institucional. **t**

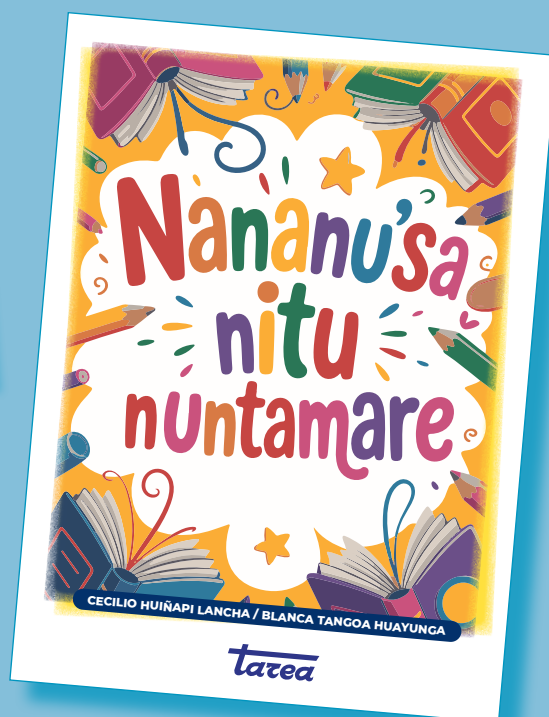
César Gálvez Alarcón

Educador, representante de Tarea en Ayacucho y coordinador de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCLP) de Ayacucho

Nuevas publicaciones



Publicaciones para niñas y niños Shawi de Alto Amazonas (Loreto)



.....

Nishiraru'sa

tarea

tarea