

EL PAÍS QUE EDUCAMOS



SOBRE INTEGRACIÓN AL BICENTENARIO

El “II Foro Integración al Bicentenario” tiene como propósito contribuir en la construcción de un mejor país y empoderar a los ciudadanos a través de la información. Con esta iniciativa buscamos poner en la agenda pública temáticas clave para el desarrollo del Perú con miras a la celebración de los 200 años de su independencia. La meta es evidenciar nuestra realidad, crear una visión compartida de un Perú desarrollado y vigilar que estos objetivos se cumplan de forma permanente.

EL PERÚ QUE QUEREMOS

¿Cómo construimos un mejor país para todos? Las principales reformas que el país necesita requieren de una visión a largo plazo y planes que establezcan las prioridades comunes. Los principales cambios que necesita el país requieren de una mirada integral. Por ello, proponemos un diagnóstico de las principales dificultades, retos y oportunidades que enfrenta el Perú camino al Bicentenario.

PAÍS SOSTENIBLE

¿Cómo aseguramos un país sostenible? De acuerdo con el Reporte de Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, publicado en 2018 por Bertelsmann Stiftung y Sustainable Development Solutions Network, Perú ocupa el puesto 64 a nivel mundial de 156 países evaluados. Hacia el largo plazo, es vital generar una responsabilidad compartida para trabajar en línea con estos objetivos. Economía circular, energías renovables y cuidado del medioambiente.

PAÍS DIGITAL

¿Cómo alcanzamos la digitalización para todos y cómo utilizamos la tecnología para acortar las brechas? Perú aún cuenta con una brecha en acceso a Internet, según el INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) solo el 30% de hogares a nivel nacional están conectados. La tecnología es una herramienta que puede mejorar la calidad de vida de los peruanos. El impacto puede darse en fortalecer la educación, fomentar el emprendimiento y potenciar la relación entre ciudadanos y el Estado.

PAÍS QUE EDUCAMOS

¿Cómo mejoramos la educación de nuestros niños y jóvenes? Según el Plan Nacional de Infraestructura Educativa, de los 54 397 colegios públicos que existen en el Perú, la mitad deben demolerse o reconstruirse. El sistema educativo peruano aún presenta grandes brechas en el aprendizaje, en la capacitación docente y en la infraestructura. Mejorar la forma en que educamos a las futuras generaciones es vital para el desarrollo del país.

Más Información: www.forobicentenario.pe

II FORO

**INTEGRACIÓN
AL BICENTENARIO**





LA REFORMA INCOMPLETA



La Ley de Reforma Magisterial de 2012 estableció un régimen laboral único para todos los profesores del sector público. Los 356 mil docentes de la educación básica estatal tienen el mismo sistema para entrar y ascender dentro del sistema educativo. Sin embargo, con una formación inicial desfasada, una carencia de profesores preparados para impartir una educación con enfoque intercultural y de género, y una infraestructura educativa con una brecha de 100 mil millones de soles, la profesionalización de los docentes y la educación peruana todavía se encuentran inconclusas.

Nelly Villegas llegó a Huachipa en 1998 y empezó a enseñar en el colegio Alto Perú 1223. En ese entonces, la zona era un arenal, solo servía para que los trabajadores de las ladrilleras alledañas botaran la arena en polvo y otros desperdicios. “Parecía un basural”, dice Nelly.

“Las aulas eran completamente antipedagógicas”, comenta. La escuela era de adobe, hacía mucho calor en verano y frío extremo en invierno. En 2007, gracias a la ayuda de padres de familia, docentes y organizaciones no gubernamentales, inauguraron un nuevo colegio de cemento, donde los alumnos pueden concentrarse en lo más importante a su edad: estudiar y aprender.

Pero eso fue luego. Cuando Nelly llegó a la zona,

se percató que muchos niños se ausentaban a clases. Era porque trabajaban en las ladrilleras. “Pequeños de cinco o seis años volteando ladrillos, poniéndolos de costado para que se vayan secando”, dice Nelly. Niños que se levantaban a las tres o cuatro de la mañana para trabajar y luego asistir a sus clases.

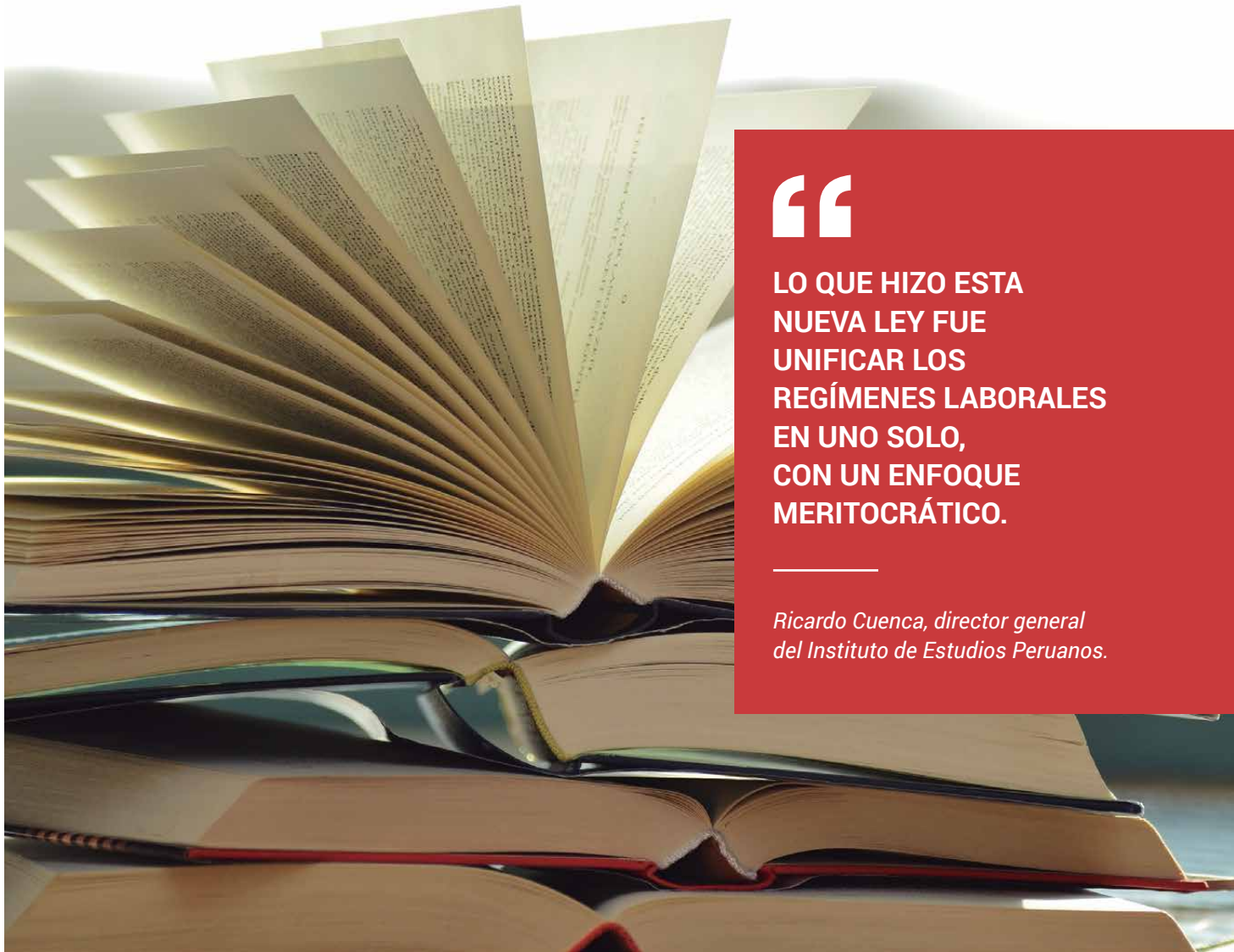
Este pensamiento la hizo rescatar a los chicos de estas labores e insertarlos cada vez más en el sistema educativo. Inculcarles que debían acabar el colegio, conversar con los padres de familia, hablarles de las posibilidades que tendrían sus hijos a futuro si es que terminaban la secundaria. Poco a poco, Nelly fue reduciendo el ausentismo y fomentando el estudio. Ella lo hizo por los niños, ¿quién piensa en los profesores?



“

**NINGÚN TRABAJO
ES PARA UN NIÑO.**

Nelly Villegas, profesora



**LO QUE HIZO ESTA
NUEVA LEY FUE
UNIFICAR LOS
REGÍMENES LABORALES
EN UNO SOLO,
CON UN ENFOQUE
MERITOCRÁTICO.**

*Ricardo Cuenca, director general
del Instituto de Estudios Peruanos.*

Hace siete años, el gobierno decidió unir las dos leyes docentes que se encontraban vigentes hasta ese momento: la Ley del Profesorado, de la década de los ochenta; y la Ley Pública Magisterial, que fue elaborada por el gobierno aprista en 2007.

Esta ley se estructura en ocho escalas magisteriales y cuatro áreas de desempeño laboral (gestión pedagógica, gestión institucional, formación docente, e innovación e investigación). Hay, además, cuatro evaluaciones para los docentes; dos de ellas son opcionales (la evaluación para el ascenso y la evaluación para acceder a cargos en áreas de desempeño laboral) y otras dos, obligatorias: la evaluación de ingreso y la evaluación de desempeño.

Estas evaluaciones son el diferencial con respecto a las leyes anteriores. Hasta el momento, con la ley vigente se han realizado 19 evaluaciones. Para acceder, permanecer, ascender o cambiar de cargo dentro del sistema docente, se deben aprobar diversos exámenes, donde se evaluarán las destrezas del docente en el aula, su idoneidad ética y los conocimientos sobre temas pedagógicos y de enseñanza a los alumnos.

Para ingresar a la carrera se realiza una prueba escrita, de carácter cancelatorio: los que no la aprueban no acceden a la segunda fase. La segunda etapa es descentralizada, está a cargo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y lo conduce un comité que evalúa la trayectoria y experiencia del profesor, el desarrollo de una clase y sus capacidades didácticas. Los docentes que pasan esta segunda fase obtienen el acceso a la carrera.

Para poder mantenerse en la carrera docente, es necesario realizar una evaluación de desempeño. Esta también es ejecutada por un comité y los criterios se basan en el buen desempeño docente que establece el Ministerio de Educación (Minedu).

¿Cuáles son estos criterios de buen desempeño? Estos se pueden encontrar en el Marco del Buen Desempeño Docente, documento aprobado en 2012 por el Minedu que establece un cambio dentro del perfil de lo que se espera de un docente de educación básica regular.

Este documento delimita los dominios que debe tener un docente para impartir educación de calidad a sus estudiantes (es decir, preparación y enseñanza de los aprendizajes, participación en la gestión de la escuela, desarrollo de profesionalidad e identidad docentes, entre otros). Para medir estos dominios, el documento establece nueve competencias, que a su vez son comprobadas en 40 desempeños.

“Estas competencias deben ser desarrolladas por todos los docentes para enseñar en las aulas”,

señala Jessica Tapia, investigadora del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Además, el marco también está alineado con el Currículo Nacional de la Educación Básica, que se aprobó en 2016 y viene implementándose desde 2017. En este documento también se profundiza el enfoque por competencias. “Lo importante es que los chicos hagan cosas con el contenido. Transferir lo que saben a diversas situaciones y, en ese sentido, lo que aprenden allí debe servirles en la vida práctica, cotidiana”, dice Tapia.

A continuación se presentan las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica y sus capacidades:

	COMPETENCIAS	CAPACIDADES
1	Construye su identidad	- Se valora a sí mismo - Autorregula sus emociones - Reflexiona y argumenta éticamente - Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez.
2	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	- Comprende su cuerpo - Se expresa corporalmente
3	Asume una vida saludable	- Comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene y la salud - Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida
4	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices	- Se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices - Crea y aplica estrategias y tácticas de juego
5	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	- Percibe manifestaciones artístico-culturales - Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales - Reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones artístico-culturales
6	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	- Explora y experimenta los lenguajes de las artes - Aplica procesos de creación - Evalúa y comunica sus procesos y proyectos
7	Se comunica oralmente en su lengua materna	- Obtiene información de textos orales - Infiere e interpreta información de textos orales - Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral
8	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	- Obtiene información del texto escrito - Infiere e interpreta información del texto - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
9	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	- Adecúa el texto a la situación comunicativa - Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada - Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
10	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua	- Adecúa el texto a la situación comunicativa - Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada - Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

11	Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua	• Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
12	Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua	• Adecúa el texto a la situación comunicativa • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
13	Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera	• Obtiene información de textos orales • Infiere e interpreta información de textos orales • Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral
14	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	• Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
15	Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	• Adecúa el texto a la situación comunicativa • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
16	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	• Interactúa con todas las personas • Construye y asume acuerdos y normas • Maneja conflictos de manera constructiva • Delibera sobre asuntos públicos • Participa en acciones que promueven el bienestar común
17	Construye interpretaciones históricas	• Interpreta críticamente fuentes diversas • Comprende el tiempo histórico • Explica y argumenta procesos históricos
18	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	• Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales • Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente • Genera acciones para preservar el ambiente local y global
19	Gestiona responsablemente los recursos económicos	• Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero • Toma decisiones económicas y financieras
20	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos	• Problematisa situaciones • Diseña estrategias para hacer indagación • Genera y registra datos e información • Analiza datos e información • Evalúa y comunica el proceso y los resultados de su indagación
21	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo	• Comprende y usa conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo • Evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico
22	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno	• Determina una alternativa de solución tecnológica • Diseña la alternativa de solución tecnológica • Implementa y valida alternativas de solución tecnológica • Evalúa y comunica el funcionamiento y los impactos de su alternativa de solución tecnológica
23	Resuelve problemas de cantidad	• Traduce cantidades a expresiones numéricas • Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones • Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo • Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones
24	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	• Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas • Comunica su comprensión sobre las relaciones algebraicas • Usa estrategias y procedimientos para encontrar reglas generales • Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia

25	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	• Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilísticas • Comunica la comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos • Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos • Sustenta conclusiones o decisiones basadas en información obtenida
26	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio • Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas
27	Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social	• Crea propuestas de valor • Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas • Aplica habilidades técnicas • Evalúa los resultados del proyecto de emprendimiento
28	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	• Personaliza entornos virtuales • Gestiona información del entorno virtual • Interactúa en entornos virtuales • Crea objetos virtuales en diversos formatos
29	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	• Define metas de aprendizaje • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje
30	Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas *	• Conoce a Dios y asume su identidad religiosa como persona digna, libre y trascendente • Cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuosa
31	Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa*	• Transforma su entorno desde el encuentro personal y comunitario con Dios y desde la fe que profesa • Actúa coherentemente en razón de su fe según los principios de su conciencia moral en situaciones concretas de la vida.

*Estas dos competencias se desarrollan en el área de Educación Religiosa y se encontrarán explicadas en los programas curriculares de las modalidades educativas. Según la Ley 29635, Ley de Libertad Religiosa, los padres de familia o estudiantes cuya confesión religiosa es distinta a la católica pueden solicitar exoneración del área, sin perjuicio alguno.

“

**EL DOCENTE AHORA DEBE PREGUNTARSE:
¿QUÉ ESTÁN APRENDIENDO
LOS CHICOS?, Y ¿CÓMO
ESTÁN DESARROLLANDO
ESTAS COMPETENCIAS?**

Jessica Tapia, investigadora del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).



PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



(*) Este aprendizaje es para aquellos estudiantes que tienen como lengua materna una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua.

Este enfoque por competencias no es una novedad en la región. El Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia, (2016-2026), lo menciona en el currículo educativo básico de este país. En Ecuador, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural califican a la educación ecuatoriana también bajo un sistema de competencias. Este enfoque presupone un cambio profundo en la docencia pública peruana. En lugar de priorizar la producción de información y actividades que se centran en aprender mediante la repetición de temas y datos, ahora los profesores deben ocuparse de que los alumnos desarrollen las competencias del currículo.

La Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) de 2016 brinda datos valiosos sobre los profesores públicos peruanos: el 70% son nombrados (ya se encuentran en la carrera pública magisterial) y el 30% son contratados; 27% ejerce otra ocupación secundaria; 63% se formó en un instituto pedagógico; y 36% en una universidad. Esta encuesta también arroja que el 52% se encuentra poco satisfecho con el reconocimiento que les brinda el Minedu, y cuatro de diez docentes piensan que la actual Ley de Reforma Magisterial los perjudica.

¿Por qué estos altos índices de disconformidad con el Ministerio? El tema de los salarios puede ser una explicación. El sueldo base (es decir, el de los profesores que ingresan a la primera escala) es de 2100 soles y se prevé cerrar el 2019 en 2200 soles. Anteriormente, en 2017, se produjeron dos incrementos: de 1500 a 1750 soles (en marzo), y de 1750 a 2000 soles (en noviembre).

Este enfoque por competencias no es una novedad en la región. El Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia, (2016-2026), lo menciona en el currículo educativo básico de este país. En Ecuador, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural califican a la educación ecuatoriana también bajo un sistema de competencias. Este enfoque presupone un cambio profundo en la docencia pública peruana. En lugar de priorizar la producción de información y actividades que se centran en aprender mediante la repetición de temas y datos, ahora los profesores deben ocuparse de que los alumnos desarrollen las competencias del currículo.

EL SUELDO DEL DOCENTE PERUANO ESTÁ POR DEBAJO DE LA MEDIA SUDAMERICANA



PÉRU

2100
soles

CHILE

2700
soles
(818 dólares)

BOLIVIA

2 396
soles
(5 000 pesos
bolivianos)

URUGUAY

3240
soles
(982 dólares)

“Los sueldos de los maestros en el Perú muestran un avance, pero con muchos altibajos. No hay una política sostenida de recuperación del salario docente”, dice César Guadalupe, presidente del Consejo Nacional de Educación.

Además de los salarios, otra razón que podría explicar este descontento con la Ley de Reforma Magisterial por una parte del magisterio es el nuevo enfoque por competencias. La formación inicial docente de los institutos públicos, es decir, los estudios superiores que forman a los futuros profesores de la educación estatal, no preparan al docente para estos nuevos desafíos. En 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Minedu (OSEE), realizó un monitoreo de Institutos de Educación Superior Pedagógicos. Este seguimiento mostró que el 68% de los docentes formadores no llegaba a promover el pensamiento crítico en sus estudiantes, y que las actividades que realizaban en clase solo se orientaban a la comprensión de datos específicos.

Según el mismo estudio, el 65% de los docentes formadores brindan una retroalimentación superficial, no prestan atención a las dificultades, dudas y errores de sus estudiantes o, de hacerlo, dan respuestas irreflexivas. “Yo no te he dado las herramientas y te voy a mirar desde la perspectiva del Marco del Buen Desempeño Docente, entonces estamos mandando un mensaje que no solo es contradictorio, sino también medio esquizofrénico”, afirma Paul Neira, gerente general de The Learning Factor.

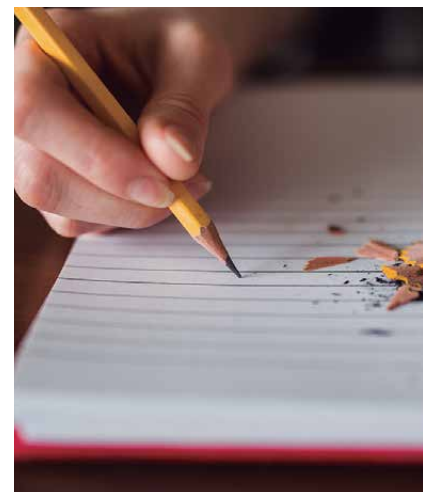
Por otro lado, los diseños curriculares nacionales de los institutos pedagógicos nacionales se encuentran desfasados. En sus diversas presentaciones (para música, danza, educación intercultural bilingüe, matemática, inglés, entre otros cursos) los diseños datan de 2010 o 2011, es decir, su elaboración es anterior al nuevo enfoque por competencias que deben tener los futuros docentes.

“Durante 30 o 40 años hemos abandonado sistemáticamente la



formación inicial de los maestros. No es un punto de partida para que los docentes estén mejor alineados con todas estas intenciones curriculares que también se han desarrollado”, dice Guadalupe. En el estudio del Minedu “Equidad y oportunidades de aprendizaje (2do grado de secundaria)” de 2016, se señala que nueve de cada diez docentes reportan que promueven que sus estudiantes subrayen las ideas principales o palabras clave en los textos. Asimismo, ocho de cada diez docentes realizan cuestionarios escritos empleando el texto escolar. El mismo informe señala que, si bien el manejo y conocimiento de información es importante, el análisis de problemáticas del entorno local calzaría mejor con el enfoque curricular; esto debido a que implica una mirada al contexto en el que viven los estudiantes. Además, el informe convoca a las instancias responsables del Minedu y las Direcciones Regionales de Educación (DRE) a revisar las estrategias empleadas para que los docentes se apropien del enfoque por competencias.

La Ley de Institutos, promulgada en 2016, es un primer paso del Estado para actualizar esta formación inicial docente. Esta regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior (IES) y las Escuelas de Educación Superior (EES). En la ley, las Escuelas de Educación Superior vinculadas a la pedagogía se denominan EESP. Escuelas de Educación Superior Pedagógica.



“Es fundamental que el Minedu tenga una rectoría con respecto a los institutos. A partir de esta ley, se tiene que hacer una transformación curricular”, señala Cuenca. En los diseños curriculares de estos institutos en formación inicial, encontramos tres dimensiones: “personal”, “profesional pedagógica” y “socio comunitaria”, que responden solamente a tres competencias. En contraste, El Marco del Buen Desempeño Docente posee nueve competencias.

El Modelo de Servicio Educativo para las EESP señala que se necesita un “cambio en la conceptualización misma de la docencia, desafiada hoy a obtener resultados cualitativamente muy distintos a los del pasado”. Además, menciona que la formación inicial docente debe “evolucionar rotundamente hacia una nueva manera de concebir y ejercer la docencia, adquiriendo un estatus profesional que no ha tenido antes”.

En el estudio “Una mirada a la profesión docente en el Perú”, elaborado por el Minedu y la Unesco, un 95% de los docentes y futuros docentes encuestados tienen actitudes positivas hacia su profesión. Casi 100% de los mismos reconoce que se debe promover su participación en programas para mejorar su actividad; sin embargo, un tercio de los profesores tiene una relación negativa con sus colegas.

Según Guadalupe y Cuenca, la autonomía del docente lo profesionaliza; es decir, que el profesor tenga la libertad de

elegir cómo plantear el formato y metodología de su clase para transferir conocimientos a los estudiantes en el aula. Esto se logra con un trabajo colegiado, esto es, que el docente converse con sus pares. “Un juicio autónomo no existe en el caso del Minedu, porque está profundamente centralizado. Se cree que las decisiones se deben tomar en el ministerio y lo demás son operadores de esas decisiones centrales”, señala el presidente del Consejo Nacional de Educación.

Uno de los programas que toca directamente el trabajo colegiado de los docentes es el acompañamiento pedagógico, que, según las Orientaciones para el Acompañamiento Pedagógico del Minedu, influye en “la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional”.

En las instituciones educativas de primaria, el 86.4% de los docentes de segundo y cuarto grado recibieron acompañamiento pedagógico

en 2017, según los datos de la Escuela Nacional de Educación Continua (ENEDU).

“Las personas que tengan a cargo ser acompañantes, realmente no tienen que ser buenos docentes, sino también tener capacidad de trabajar con colegas docentes”, dice Pilar Sanz, consultora para la Dirección de Desarrollo Docente del Minedu.

El acompañamiento pedagógico forma parte de los programas de formación docente en servicio. Los mismos son impartidos a profesores ya egresados, que buscan actualizaciones pedagógicas continuas. Sin embargo, estos programas no se hallan interconectados entre sí. “Se limita a una serie de temáticas donde los docentes van agarrando lo que pueden, y la idea es partir de otro lado”, señala Tapia.

Según datos de ENEDU, en 2017, los docentes de nivel inicial destinaron, en promedio, 19.14 horas en capacitaciones de este tipo. En cuanto a los docentes de segundo y quinto de secundaria, el tiempo promedio empleado fue de 20.09 horas.





En los “Lineamientos para la Formación del Docente en Servicio del Minedu” también hay una formación basada en el enfoque por competencias y objetivos a alcanzarse en los próximos diez años: centrarse en la escuela y diversificar las opciones de programas, cursos y talleres. Otro objetivo es articular una oferta formativa nacional y regional en base al desarrollo de competencias, pero ¿de qué manera se debe promover y diversificar planes formativos que pueden ser virtuales, regionales o descentralizados?

“Se responde mediante procesos de focalización y priorización: el ministerio no puede tener a todos los docentes a la misma vez”, señala Sanz. Para ello, es necesaria una buena gestión del territorio.

Por ejemplo, en 2008, la matrícula pública de alumnos en Huancavelica era de 168 576 y había 7 867 profesores. En 2018, había 116 198 alumnos matriculados y 10 875 profesores; es decir, menos alumnos, pero más docentes.

“Donde hay necesidad aumentas, pero donde no hay necesidad no disminuyes. Empieza a reducirse el número de niños porque la población migra, pero

no el número de docentes”, señala Guadalupe. Actualmente, el Estado tiene en primaria 2.5 millones de estudiantes con 147 mil profesores. En el año 1976, había el mismo número de alumnos en primaria, pero 65 mil profesores.

La asignación puede mejorar sustancialmente si el docente circula en un espacio territorial más grande. “Se necesitan construir y aglomerar escuelas, establecer una red que dé flexibilidad” señala Guadalupe. Así se podría resolver el tema de la asignación territorial y, por ende, ejecutar mejor los objetivos de los Lineamientos para la Formación del Docente en Servicio.



UN CURRÍCULO PARA CERRAR BRECHAS

Dentro del Currículo Escolar de la Educación Básica de 2016, documento también basado en competencias que aplica a más de 6.3 millones de niños y adolescentes en el país, uno de los enfoques es la igualdad de género. El currículo refiere a una igual valoración de las mujeres y hombres en su diversidad, y que los derechos, deberes y oportunidades deben ser para los y las estudiantes sin distinción: todos tienen las mismas posibilidades y derechos.



UNA EDUCACIÓN CON IGUALDAD DE GÉNERO SIGNIFICA LOGRAR QUE LOS DIFERENTES COMPORTAMIENTOS, ASPIRACIONES Y NECESIDADES DE LAS MUJERES Y LOS HOMBRES EN SU DIVERSIDAD SE CONSIDERAN, VALORAN Y FAVORECEN POR IGUAL.

Carmen Murguía, especialista en adolescencia y juventud del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).



Es además fundamental para que hombres y mujeres sean libres de desarrollar sus capacidades personales y tomar decisiones sin las limitaciones establecidas por los estereotipos, los roles de género rígidos o los prejuicios. Se busca desterrar la idea de superioridad de un sexo sobre el otro, tal como lo señala el artículo 5 de la CEDAW. La perspectiva o enfoque de género busca romper con

las relaciones desiguales de poder, desnaturalizar la violencia hacia las mujeres, y prevenir las uniones y embarazos tempranos y forzados, transformando las actitudes y comportamientos que subyacen a estos problemas y desarrollando valores, conocimientos y capacidades en los y las estudiantes para entablar relaciones humanas basadas en el respeto y el cuidado del otro.

75 de cada 100 niños, niñas y adolescentes de 12 a 17 años han sido víctimas de violencia psicológica o física por parte de alumnos en la institución educativa, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) de 2015. 71% han sufrido insultos, burlas y desprecio y 40% han sido golpeados, en la mayoría de casos dentro del aula (75%). De estos, 62% buscó ayuda: el 48% de ellos acudió a su madre, mientras que el 29% acudió a una profesora y el 13% a un profesor.

Por otro lado, la tercera parte de los adolescentes de este grupo de edad han sido víctimas de violencia sexual (35%). Entre ellos, más de la mitad han recibido comentarios sexuales (57%), la cuarta parte recibió tocamientos incómodos (24%) y la quinta parte (21%) fue obligada a ver pornografía. Solo la tercera parte de las víctimas buscó ayuda (33%): el 48% de ellas acudió a su madre; el 12% a su padre; y solo el 8% a un profesor o profesora.

En 2016, el Minedu y las Naciones Unidas condujeron un estudio sobre los casos reportados de violencia contra niños, niñas y adolescentes mediante el portal SiSeVe en Amazonas y Loreto, dos regiones con altos índices de violencia y embarazo en adolescentes. Los resultados mostraron para estos casos que la violencia se incrementa en los grados de secundaria: el doble en los casos de violencia física y el cuádruple en los casos de violencia psicológica; mientras la violencia sexual, cuyas principales víctimas son las niñas y adolescentes, se mantiene igual.

Como se aprecia, la violencia contra los niños, niñas y adolescentes es un serio problema en la escuela y, luego de las madres, los docentes son las personas a quienes los alumnos buscan por ayuda cuando han sufrido violencia. Estos datos destacan el rol crucial que cumplen los docentes para la prevención y la atención de estos casos. No obstante, en 2015, solo 1 753 docentes habían sido capacitados y sensibilizados por Minedu para la prevención de la violencia de género.

La violencia se sustenta y alimenta estereotipos que determinan la valoración y las expectativas que se tienen sobre el comportamiento, los roles y las formas de ser de los y las estudiantes por ser hombres o mujeres. Estos estereotipos limitan el ejercicio de sus derechos y definen relaciones desiguales de poder. Por ejemplo, en un estudio de la Red Nacional de Educación de la Niña (Florecer) y CARE de 2013, en que se encuestaron alumnos



de la escuela básica peruana, se señala que el 83% de los estudiantes está de acuerdo con que las niñas deben ser “tranquilas” para que los niños las respeten; asimismo, 68.7% cree que los niños que juegan con muñecas parecen “mujercitas”.

Estas condiciones de violencia temprana tienen consecuencias a futuro. Cada minuto, una mujer es víctima de violencia física y cada cuatro minutos, una mujer sufre violencia sexual, según cálculos del UNFPA con base en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2017. Además, una de cada diez mujeres de áreas urbanas declara haber sido víctima de violencia física en los últimos doce meses, la misma proporción que en áreas rurales.

Frente a ello, el Currículo Nacional promueve una educación orientada a la construcción de relaciones equitativas, así como prevenir diversas formas de violencia, consolidar la escuela como un espacio seguro y estimular el respeto de todos y todas las estudiantes para potenciar su desarrollo personal y social. La demanda de acción popular contra el enfoque de igualdad de género, interpuesta por el colectivo “Padres en Acción”, fue declarada infundada por la Corte Suprema en abril de 2019, con lo que el enfoque de género prevalecerá y será implementado junto con los otros seis enfoques del currículo nacional.

Además de este enfoque, el currículo también considera como una competencia por parte del alumno la construcción de su identidad. Aquí, el documento hace alusión a vivir la sexualidad “de manera integral y responsable de acuerdo con su etapa de desarrollo y madurez”, además de identificar y poner en práctica políticas de autocuidado frente a situaciones riesgosas, que pueden poner en peligro su bienestar o vulnerar sus derechos sexuales y reproductivos.

Para alcanzar la competencia de desarrollo de la identidad se imparte desde la educación primaria, en el curso de “Personal Social”, que se dicta tres horas a la semana en primer y segundo grado, y cuatro horas desde tercero a sexto. En secundaria, este contenido se imparte en el curso “Desarrollo personal, ciudadanía y cívica”, dictado tres horas a la semana durante toda la secundaria.

“La educación sexual no es solamente dar una clase de anatomía o hablar sobre el inicio sexual, lo que es central es desarrollar en los y las estudiantes habilidades que les permitan conocer y cuidar su cuerpo, tomar decisiones informadas, formarlos en valores basados en el respeto, la libertad, la seguridad, la igualdad y la no discriminación, brindarles competencias para vivir su sexualidad con responsabilidad y en forma plena, saludable y placentera. También supone prepararlos para prevenir situaciones adversas para su bienestar, como la violencia, las infecciones de transmisión sexual y los embarazos tempranos”, dice Murguía.



La educación sexual integral, según el informe “Estado de la población mundial” del UNFPA de 2016, debe ser impartida a niños y niñas desde pequeños, de manera apropiada y sensible a su edad.

En el mismo estudio, señalan que una educación sexual integral tiene un efecto positivo sobre la salud sexual y reproductiva, ya que favorece la reducción de las infecciones de transmisión sexual, como el VIH, y los embarazos no deseados.

Existe evidencia que demuestra que los estudiantes que acceden a una educación sexual integral basada en el desarrollo de habilidades y conocimientos toman mejores decisiones respecto a su salud sexual y reproductiva, como retrasar el inicio sexual y usar métodos anticonceptivos al momento de mantener relaciones sexuales, según un informe de la Guttmacher-Lancet Commission de 2018. La revisión Cochrane (2011), que analizó 41 ensayos controlados aleatorios, encontró que las intervenciones múltiples (combinación de intervenciones educativas y acceso a anticoncepción) bajaron la tasa de embarazos no deseados en adolescentes.

Justamente, el embarazo adolescente es un tema que trunca la educación de niñas y adolescentes peruanas.

ADOLESCENTES EMBARAZADAS O MADRES

Según la ENDES, en 2017, 13.4% de las adolescentes entre 15 y 19 años estaban embarazadas o eran madres.

En Loreto, la cifra alcanzaba el 30%. El 31.1% de adolescentes sin educación han estado embarazadas; y entre las adolescentes que solo tienen educación primaria, el 44.6%.



El estudio de María Nieves y Daniela Trucco “Adolescentes, derecho a la educación y al bienestar futuro”, nos brinda más datos con respecto a este tema a nivel latinoamericano. Por ejemplo, solo 0.5% de los adolescentes que no asiste al colegio declara a la paternidad como razón principal. Según un estudio del UNFPA (2016), cuatro de cada diez adolescentes mujeres que abandonaron la escuela lo hicieron debido a un embarazo.

En consecuencia, las mujeres que fueron madres en su adolescencia obtienen menores logros educativos, por lo que no se benefician de los avances en los niveles de escolaridad: en Perú, la brecha de años de estudio es de 5.1 años. Es decir, en el país, debido al abandono y deserción escolar, las adolescentes que son madres tienen 7.1 años de educación en promedio, mientras que, en adolescentes que no son madres, el promedio es de 12.2 años. “No es lo mismo que una adolescente concluya el colegio a los 18 o a más años, que a los 16. La presión social y las condiciones del sistema no se adecúan a las necesidades de una adolescente embarazada o que ya es madre, a pesar de que en el país existe una ley que protege a las adolescentes de ser expulsadas de la escuela”, señala Murguía.

Esto golpea más a las mujeres con menores ingresos. Según el estudio de Nieves y Trucco, el embarazo es cuatro veces más común en adolescentes en situación de pobreza: la tasa de maternidad adolescente en el quintil de ingresos más bajos es de 15.4% en promedio, mientras que en el quintil con más ingresos es de 4%.

Un estudio realizado por la socióloga Irene del Mastro con respecto al embarazo adolescente, señala que este hecho afecta de diferente manera a las mujeres, dependiendo de su nivel socioeconómico. En el caso de adolescentes de clase socioeconómica alta, luego de quedar embarazadas, no se ven afectadas sus condiciones: siguen siendo adolescentes antes que madres. En el caso de las adolescentes de clase socioeconómica baja, sucede lo contrario. “Estas madres parecen no conciliar la idea de que la vida académica y la maternidad puedan ir a la par, ya sea por un tema de tiempo, discriminación (lo cual genera vergüenza en ellas) o recursos, algunas prefieren trabajar (generar ingresos) a estudiar (gastar ingresos) en caso cuenten con tiempo libre”, escribe la autora en el estudio.

Si vemos las tasas de deserción escolar en la educación secundaria pública del Minedu, podemos ver que, si bien la cifra se ha reducido desde el periodo 2013-2014 (6.2%) al periodo 2017-2018 (4.7%), las “razones familiares” (quedó embarazada, unión conyugal, necesidad de cuidar niños pequeños) ocupan el segundo lugar en las deserciones escolares en mujeres de entre 15 a 24 años (27.5%). Es decir, casi una de tres adolescentes que abandona la educación básica lo hace por tener que asumir tareas domésticas, de cuidado o reproductivas, lo que podría prevenirse con una educación con enfoque de género y con la educación sexual integral.

Tampoco se puede dejar de lado a la educación sexual impartida en los hogares. “La escuela tiene a los docentes como un rol complementario en la educación sexual. Es una tarea que los padres empiezan en casa, en la familia”, señala Murguía. Son ellos los que deben tener un trabajo en sintonía con los profesores, no en contra de ellos. “Los profesores están sujetos a muchas tensiones: del Minedu, de sus directores, de la opinión pública y también de los padres de familia”, señala Paul Neira. Un trabajo conjunto entre docentes y padres hacia estudiantes, hijos e hijas prevendrá en mayor medida estas situaciones de violencia sexual, deserción escolar, embarazo adolescente y falta de oportunidades a futuro.



EL CAMINO HACIA LA INTERCULTURALIDAD

El currículo también promueve un enfoque intercultural, que es un “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado en una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias”.

“

LA EDUCACIÓN INTER-CULTURAL DEBE SER UN ATRIBUTO EN TODA LA EDUCACIÓN. NO INTRODUCIMOS EN LAS ESCUELAS COSAS QUE TIENEN QUE VER CON LA DIVERSIDAD CULTURAL, Y DEBERÍAMOS HACERLO.

César Guadalupe, presidente del Consejo Nacional de Educación



Un ejemplo de esto es que, según la encuesta nacional “Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnica-racial”, el 53% de los peruanos se ve como “racista” o “muy racista”.

El enfoque intercultural tiene más aristas en la educación bilingüe. Dentro de este enfoque hay un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al 2021. El mismo ha pasado por un proceso de consulta previa a los pueblos originarios o indígenas a través de sus organizaciones

representativas. Perú cuenta con 48 lenguas originarias (cuatro andinas y 44 de pueblos amazónicos), de las cuales 40 cuentan con alfabetos y grafías oficiales, elaborados por el Minedu.

En 2018, se habían distribuido material en 27 lenguas para 625 000 escolares de 17 000 escuelas interculturales bilingües. Quechua collao, chanka o asháninka son algunas lenguas en las que se distribuyó el material.

Sin embargo, la situación docente en estas escuelas es alarmante. Según el informe de Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021 de la Defensoría del Pueblo, existe un déficit de 17 900 profesores que dominen la lengua nativa o el español. Se cuenta con 38 000 docentes, y se requieren 55 000 para atender todas las escuelas EIB en todo el país.

Además, según el estudio de la Defensoría, el 94% de los docentes que enseñan a estudiantes indígenas no cuentan con formación en EIB. Más de la mitad no pueden leer ni escribir en lengua indígena, y el 20% no puede hablar fluidamente el castellano.

Esta escasez de docentes tiene causas organizativas. El Plan EIB al 2021 menciona que solo 6.8% de las UGEL implementan modelos de gestión pedagógica para las EIB; mientras que, en 2015, ningún instituto educativo estatal contaba con una propuesta de gestión escolar para la EIB.

También existe una cuestión geográfica a tomar en cuenta: las escuelas EIB están localizadas en territorios de difícil acceso. En consecuencia, los profesores deben trasladarse por varias horas para llegar a la escuela. “Creo que hay un tema de ofrecer oportunidades de educación superior a las personas que están en las localidades y manejan la lengua”, señala Guadalupe.

En Nueva Zelanda, desde la década de los noventa, el gobierno impulsa la participación y preservación de la comunidad maorí en el sistema educativo. Existe una red de escuelas para alumnos de tres a catorce años, conocida como Te Kura Kaupapa, en que el maorí es la lengua principal. Estas instituciones abren la puerta a personas mayores que van a la escuela y transmiten sus tradiciones orales, costumbres y creencias. Buscar ciudadanos de la comunidad donde se sitúa el colegio EIB que desee enseñar puede ser una solución ante el problema geográfico.

“El acercamiento en la lengua de origen es fundamental, porque hay desencuentro, no habrá una captación de los aprendizajes si es que no contamos con estos docentes bilingües”, señala la especialista en adolescencia y juventud del UNFPA. Según el censo de 2017, 16.4% de la población de cinco años a más tiene una lengua materna distinta del castellano.

“Si uno hace un sondeo y pregunta a los ciudadanos que viven en la zona de las escuelas EIB, no tienen conocimiento acerca de lo que trata o significa la educación intercultural”, dice Óscar Marín, coordinador de la carrera de EIB en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. El programa de especialización en EIB dura dos años, repartidos en cuatro ciclos.

Sin embargo, al igual que en la formación inicial docente, los institutos pedagógicos que ofrecen la carrera todavía no pasan por una actualización en sus aprendizajes. El propio Plan Nacional de EIB, dice que “hace falta definir mejor los criterios para la evaluación y acreditación de los institutos pedagógicos que ofrecen carreras de formación docente en EIB, para que puedan convertirse en verdaderos centros de calidad”.

Esto tiene consecuencias negativas en los estudiantes. Datos del Censo de 2017 afirman que el analfabetismo incide en mayor proporción en la población que aprendió en su niñez una lengua nativa. Por ejemplo, de los 3.3 millones de ciudadanos de quince años a más que tienen como lengua materna el quechua, el 16.5% (550 mil personas) no sabe leer ni escribir.

Además, la privación de una buena enseñanza en las escuelas EIB también tiene efectos en estudios futuros. El censo estima que 38.3% (6.7 millones de peruanos) que aprendió en su niñez castellano logró acceder a la educación superior; mientras que solo un pequeño porcentaje de peruanos que aprendieron en su niñez una lengua nativa alcanzan a estudiar en institutos y universidades: 490 000 de 3.3 millones de quechua hablantes (14.8%), 2 000 de 45 000 asháninkas (menos del 5%), 3 000 de 33 000 awajún (menos del 10%) y 3 200 de 21 000 shipibos (15%).

La elaboración de un diseño curricular culturalmente pertinente para la enseñanza de EIB en el país debe ejecutarse con la implementación de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Se debe, como dice Carmen Murguía, “respetar las culturas, creencias y aprovechar su sabiduría, aproximarse a los estudiantes y los temas educativos incorporando y valorando estas características”.

LA BRECHA INTERMINABLE

Si bien el docente hace la diferencia al momento de impartir la educación, la infraestructura educativa es un elemento clave para una reforma integral del sistema educativo. En Perú, según el propio Minedu, solo 37% de las escuelas no requerían ninguna intervención para el inicio de clases de 2019. El otro 63% necesitaba rehabilitaciones parciales o totales.

La brecha de infraestructura bordea los 100 mil millones de soles, esta cifra equivale a la séptima parte de todo el PBI del Perú en 2017. El presupuesto total de 2018 del Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED), el ente que ejecuta las obras y da asistencia técnica a Gobiernos Regionales y Locales, fue de 2 009 millones de soles. Es decir, al ritmo actual, se tardaría 50 años en cerrar la brecha.

Y si hablamos de aulas en buen estado, las cifras

no mejoran: según datos de ENEDU de 2017, menos de la mitad (48.4%) de las aulas urbanas y 30% de las escuelas rurales cuentan con estos espacios en óptimas condiciones. Solo el 50.7% de las escuelas a nivel urbano tiene los servicios higiénicos en buen estado, mientras que en el área rural la cifra disminuye a 43.9%.

Incluso los servicios básicos no están garantizados en todas las escuelas: 23% no tiene acceso a agua y saneamiento, y alrededor de la mitad no cuenta con baños en estado óptimo, según recoge el Programa Nacional de Infraestructura Educativa. Al 2025 se desea demoler el 59% de los locales y tener saneado un 100% de agua y saneamiento. Si entramos al territorio digital, el 57.9% de instituciones de nivel primaria cuenta con computadoras de escritorios; esta cifra sube a 81.9% en secundaria.

¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS ESCUELAS?



En el Minedu existe una Dirección General de Infraestructura Educativa. La misma planifica, controla y prioriza proyectos en la materia. Por otro lado, el Pronied es el brazo ejecutor de las obras. “Nosotros no construimos de manera desordenada. La dirección prioriza y nosotros ejecutamos”, señala Elizabeth Añaños, directora ejecutiva del Pronied. Los Gobiernos Regionales, a través de las Direcciones Regionales de Educación, reciben las transferencias monetarias del Minedu y se encargan de ejecutar este presupuesto en infraestructura, rehabilitación o mantenimiento de escuelas, dependiendo de la región.

Este proceso, desde que surge la necesidad de construir una nueva escuela hasta que la misma está construida, demora en promedio dos años y medio. La formulación del proyecto demora tres meses; elaborar el expediente técnico, un año; y el desarrollo físico de la escuela, un año más.

¿Cómo se priorizan las obras? En la Dirección General de Infraestructura Educativa cuentan con un algoritmo que pone del uno al 54 000 a todos los colegios a través de un ranking nacional - distrital - municipal - provincial y departamental. Este algoritmo existe hace dos años y se está implementando a partir del 2019. Así se ordenan las inversiones.

Otra manera de invertir en infraestructura es bajo la modalidad de obras por impuesto. En estos casos, el constructor es la empresa privada, pero el que adjudica la obra es el Minedu. “Nosotros somos un ente articulador, le enseñamos al Minedu cómo usar el mecanismo viendo la cartera de proyectos, y promovemos los mismos en las empresas privadas”, señalan Denisse Miralles y Niulza Shiroma, directoras de proyecto en Proinversión, organismo de promoción de la inversión privada en proyectos públicos.

El sector privado también puede tener iniciativa de construir escuelas; para ello, tiene que presentar una carta de intención al Estado. Si el Estado acepta, la empresa empieza elaborando el expediente técnico y se firma un convenio entre el Minedu con la empresa privada, allí se definen plazos y características a ejecutar.

Los beneficios para la empresa son que esta puede adelantar sus impuestos mediante entregables de obra. “La empresa dice: acá está mi primer entregable de obra, el Estado supervisa, verifica que todo esté en orden y el MEF le devuelve un certificado por el valor de su inversión”, señala Shiroma. Actualmente, el sector educación representa el 25% de las obras por impuesto en Proinversión.

UNA NUEVA INFRAESTRUCTURA PARA LAS ESCUELAS

“En el Perú no hay complejos educativos, sino conventos o cuarteles. No hay una tipología arquitectónica para un colegio adecuado”, señala Javier Sota Nadal, ex ministro de Educación durante el periodo 2004-2006. Esta concepción actual de las escuelas públicas, que genera miles de expedientes técnicos distintos y demora años en su ejecución, ha empezado a cambiar dentro del Pronied.

“Lo que hemos visto en las visitas y en el día a día, es que los colegios no responden a las condiciones que deberían tener debido al territorio”, señala la directora del Pronied. Es por ello que han diseñado cinco escuelas modulares, con un enfoque territorial que se adapte a las diferentes realidades de cada terreno y responda a las condiciones pedagógicas actuales: una escuela pensada para el docente y los alumnos.

Este año, Minedu entregará 1 000 colegios, pero estos no tienen el modelo modular. Las primeras

escuelas de este tipo empezarán a ejecutarse en 2020. Con este modelo sistémico, Pronied espera reducir los tiempos de licitación y ejecución a menos de un año. Esto, además, abarata costos. “Si compro el mismo modelo y mi compra es predecible, el mercado va a tener que competir más”, afirma Añaños.

La esperada construcción de estas escuelas modulares debe ser vista dentro de un modelo integral. El espacio debe responder a las nuevas necesidades por competencias de los maestros y estudiantes, a fomentar los enfoques de igualdad de género y revalorizar la multiculturalidad del país. “Las cosas no funcionan solas, se articulan con las demás”, dice César Guadalupe. En el caso de la educación, no solo basta con tener un enfoque meritocrático, es necesario que docentes, currículo, e infraestructura apunten a la formación integral y bienestar de los estudiantes.



ESCUELA TERRITORIO

La nueva propuesta de infraestructura educativa con miras al bicentenario es un modelo sistémico, que varía dependiendo de la región bioclimática donde se instalará la escuela. Se planea que estas escuelas tengan un rol activo en la comunidad que las rodea.

SELVA

Las escuelas situadas en esta zona serán construidas con losas y techos ventilados. Además, los espacios pedagógicos serán multiflexibles: pisos, pasadizo y mobiliario se pliegan y subdividen. Se utilizarán paneles solares para que tengan independencia energética. Tendrán almacenes para recolectar el agua de las lluvias. Además, el material constructivo será reciclado.

COSTA

Toman en cuenta las temperaturas altas y el diseño busca evitar la luz solar en las

aulas. Para eso, se instalarán parasoles verticales y horizontales. Además, se propicia la ventilación cruzada y los pasillos y patios serán techados. Se colocará en los techos espacios de sembríos para producir alimentos y refrescar los colegios.

COSTA LLUVIOSA

Se construirán parasoles que recolectarán el agua. La misma será almacenada en cisternas subterráneas. Se utilizarán materiales de acero y concreto, priorizando las zonas ventiladas. Debido a que no abunda la vegetación en aquella zona, se plantarán especies de bajo consumo de agua.

SIERRA

Las escuelas que se ubiquen en esta zona bioclimática tendrán características diferentes, en función a su recorrido solar y sus roles (sierra templada, sierra fría y sierra calurosa). Todas las escuelas en esta zona tendrán un sistema estructural flexible para

controlar de manera efectiva el cambio climático. Además, se maximizará la vegetación dentro de cada colegio y se recolectará el agua de lluvias para el sembrado de árboles, arbustos y huertos comestibles.

HELADAS

Con temperaturas que pueden llegar hasta los -20 grados centígrados entre los meses de mayo y septiembre, estas escuelas tendrán un doble muro: uno compuesto de ladrillos de concreto hacia el exterior y celosías de concreto hacia el interior, que funcionarán para proteger a los alumnos de los vientos helados, pero también mantendrá los ambientes ventilados. Además, se buscará que los suelos de las escuelas aprovechen al máximo la incidencia solar, creando biohuertos con especies originarias de la región.





Fabricado a partir de fibras
recicladadas 100% post-consumo.

Informe elaborado por el Instituto Integración
y área de Valor Compartido de GRUPORPP.

Redacción: Javier Wong

Diagramación: MMT. Photography SAC

Corrección de estilo: Carlos Krapp

Impresión: Servicio de Impresiones E.I.R.L.

Imágenes: Imágenes: Shutterstock.com, Pexels.com,
Unsplash.com, archivo MMT. Photography SAC,
Leslie Searles, Camila Rodrigo (UNFPA Perú)
y Pacha Films

Elaborado en mayo de 2019

Todos los derechos reservados

GRUPORPP ®

Av. Paseo de la República 3866, San Isidro,
Lima - Perú.

II FORO

**INTEGRACIÓN
AL BICENTENARIO**



Aliando Técnico:



Fondo de Población
de las Naciones Unidas - Perú

<https://peru.unfpa.org/es>