



Campaña
Peruana
por el Derecho
a la Educación

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Primeros hallazgos en el cumplimiento del ODS 4.5 y 4.7

**EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y
DESARROLLO SOSTENIBLE**
**Primeros hallazgos en el cumplimiento
del ODS 4.5 y 4.7**

De esta edición

© **Campaña Peruana por el
Derecho a la Educación**
Calle Luis Mannarelli 1100,
Magdalena del Mar - Lima 17
Telf.: (51-1) 264 0607
www.cpde.org.pe
Facebook: peru.cpde
Twitter: peru_cpde

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N° 2020-XXXXX

Primera edición: 500 ejemplares
Lima, mayo de 2020

Se terminó de imprimir en los talleres de
Impresión Arte Perú S.A.C.
Jr. General Orbegoso 249 - Of. 244, Breña
T: 999 698 361 • 998 738 077
raulpeliz@gmail.com

Se permite la copia o la transmisión de
partes o de toda esta obra sin requerir
permiso previo; basta con citar la fuente.

ÍNDICE

Introducción	3
Conclusiones Generales	39
PARTE I	
¿Quién ejerce su derecho a la educación básica en el Perú?	6
PARTE II	
¿Cómo vamos en los aprendizajes para un desarrollo sostenible?	18
Epílogo	42
Bibliografía	43

INTRODUCCIÓN

La Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, CPDE, como miembro de la Campaña Mundial por la Educación, siguió de cerca el proceso de elaboración de la Agenda para el Desarrollo Sostenible al 2030, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en setiembre del 2015, probablemente el compromiso más ambicioso que han asumido los 196 Estados miembros, entre ellos, el Perú. Desde una perspectiva de derechos, la Agenda 2030 contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS (ver Anexo 1), que apuntan a lograr el ejercicio de todos los derechos humanos universales. De allí la fuerte recomendación que se hace a los Estados de planificar la implementación de la agenda teniendo en cuenta la interrelación entre los ODS, su interdependencia, de manera similar a como debemos considerar la indivisibilidad del conjunto de los derechos humanos.

El derecho a la educación se plasma en el ODS 4, cuyo enunciado es: “Al 2030, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Conceptos claves en el enunciado son **inclusión, equidad, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida**. Teniéndolos como principios, el ODS 4 abarca las diferentes modalidades de educación y contiene siete metas y tres medidas de implementación (Anexo 2). Las metas del ODS 4 se refieren a la educación básica regular (inicial, primaria y secundaria), la educación básica especial, la educación básica alternativa, la educación superior (técnica y universitaria) y la educación de personas jóvenes y adultas, pues busca el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de la vida y apunta a cumplir con su lema más fuerte y significativo: *Que nadie quede atrás*.

Los Estados asumieron el compromiso de emitir las políticas públicas y medidas necesarias para cumplir con los 17 ODS y presentar informes nacionales voluntarios (VNR, por sus siglas en inglés)¹ para dar cuenta de los avances en la implementación de la Agenda 2030 que se inició, a nivel mundial, en enero del 2016. Cada ODS tiene sus respectivas metas u objetivos específicos e indicadores que son medibles y es responsabilidad de los Estados alcanzarlas para el año 2030.

1 Voluntary National Report, VNR.

El Perú presentó su primer informe voluntario ante el Foro Político de Alto Nivel² de las NNUU en julio del 2016, apenas iniciado el proceso, por lo que había poca información que ofrecer. Este año, 2020, a cinco años de asumir su compromiso con la Agenda 2030, el Estado peruano volverá a presentar un informe del avance en la implementación de varios de los ODS, entre ellos, el ODS 4 Educación.

El Centro Nacional de Planificación Estratégica, CEPLAN, es el organismo responsable de elaborar el VNR del Perú, trabajo que coordina con el INEI y los diferentes sectores públicos involucrados; el Ministerio de Educación en el caso del ODS 4. La data que se recaba es fundamentalmente cuantitativa, según orientaciones de la Unidad de Estadística de la UNESCO³, pues los informes globales sobre los avances de la Agenda 2030 y sus ODS se basan en los indicadores con data comparable. Sin embargo, la UNESCO explora actualmente la posibilidad de contar también con información cualitativa que permita comprender mejor cuáles son los hitos y barreras que propician u obstaculizan la implementación del ODS 4, dadas las conocidas limitaciones de la data numérica.

La CPDE desarrolla un proyecto auspiciado por el Programa de Participación de la UNESCO para la difusión de la Agenda 2030 y el ODS 4 en escuelas públicas. La preparación de este documento de trabajo es uno de los productos del mencionado proyecto, el cual busca contribuir, desde la sociedad civil, al seguimiento del ODS 4 en el país. En él se encuentran algunos primeros hallazgos de avances en la implementación de las metas 4.5 y 4.7.

La meta 4.5 aspira a la inclusión en educación; ofrecemos hallazgos del cumplimiento de esta meta en relación con las metas que se refieren a la educación primaria y secundaria (4.1), la educación inicial (4.2) y la educación terciaria (4.3). Hemos tenido especial interés en analizar la data desagregada de acceso para conocer el avance de la meta 4.5 que responde al principio de inclusión y equidad en educación. Importa saber cuán inclusivo es nuestro sistema educativo o, expresado de otra manera, saber quiénes están quedando fuera. La inclusión de todas y todos es el gran desafío de la Agenda 2030 y en educación con la meta 4.5 el compromiso es ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente a lo largo de la vida de las personas. Por el momento, veremos la inclusión expresada en el **acceso** a los tres niveles de la educación básica regular y la educación superior, en la que se incluye a los institutos y las universidades.

La meta 4.7 es especialmente desafiante, pues su contenido es lo que da sentido a la educación, apunta al logro de la transformación de nuestro mundo en una sociedad más justa, no discriminadora, libre de violencia, cultora de la paz, que cuida el medio ambiente y valora la diversidad. De lograrla, estaríamos camino a transformarnos todos como personas y como habitantes del planeta Tierra. ¿Hemos iniciado en algo ese camino?

2 Mecanismo creado para el seguimiento a nivel mundial de la implementación de la Agenda de Desarrollo Sostenible al 2030 y conocido como el HLPF, por su nombre en inglés, High Level Political Forum. Se reúne anualmente en el mes de julio en las NNUU, en Nueva York.

3 Unesco Institute of Statistics, UIS.

Es necesario señalar que la información base para el presente documento fue recogida entre los meses de noviembre 2019 y febrero del 2020, antes del cierre de las escuelas a causa de la pandemia provocada por el COVID 19. Destacamos la fecha porque con certeza la información que se recabe en los próximos meses de este año será diferente. Los avances en el acceso a la educación escolarizada sufrirán cambios quizás drásticos, ya que la educación remota por emergencia, como se llamó en un primer momento a la estrategia “Aprendo en casa”, pone en jaque el concepto mismo de acceso a la educación. Desde abril del 2020 accede a la educación el estudiante que cuenta con uno de los medios de educación a distancia, internet, televisión o radio. No se sabe cuántos, pero no serán pocos los estudiantes que aún matriculados en cualquiera de los niveles de la educación básica no pueden ejercer su derecho a la educación pues no cuentan con acceso a ninguno de estos tres medios. Tampoco se sabe si se matricularon todos los que debían pues, especialmente en las áreas rurales, la matrícula suele completarse a fines de abril o inicios de mayo. Lastimosa e inesperadamente están quedando fuera del sistema por una causa exógena hasta que se encuentre la forma de volver a acogerlos y brindarles la oportunidad de alcanzar a sus pares. Esa es la intención de la actual gestión ministerial

Tres informes de consultorías⁴ para recoger información estadística oficial básica sirvieron de punto de partida para la elaboración de este documento de trabajo, cuya redacción estuvo a cargo de la Coordinadora Nacional de la CPDE y la revisión final fue responsabilidad de Lucía Cano, a quien agradecemos de manera muy especial.

Lima, abril del 2020.

⁴ Daniela Flórez (meta 4.7), Frida Romero (Meta 4.5) y Paulocesar Santos (metas 4.1. 4.2 y 4.3, integrantes de la organización universitaria La Educación se Respeta, LESR, miembro de la CPDE.

PARTE I

¿QUIÉN EJERCE SU DERECHO A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ?

Metas e indicadores

Como ya lo señaláramos, cada ODS tiene sus respectivas metas u objetivos específicos e indicadores que son medibles y son responsabilidad de los Estados alcanzarlas para el año 2030. En el presente documento, para dar cuenta de la implementación del ODS 4 en el Perú, nos hemos centrado en las metas 4.5 y 4.7 e incluido datos de acceso para las metas 4.1, 4.2 y 4.3. Para la meta 4.5 y los datos de acceso se han utilizado los índices de paridad respecto a la relación mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso y otras características referidas a los pueblos indígenas y a la población en situación de discapacidad. Conviene señalar que índice de paridad es el indicador clave de la equidad, porque considera la mayor proporción de los datos necesarios para monitorear el ODS 4 en su conjunto.

En la Agenda 2030, el ODS 4 dedica la meta 4.2 a la infancia, por ello hemos preferido presentar nuestros primeros hallazgos en su implementación partiendo de este primer ciclo de vida.

1. La primera infancia (meta 4.2)

El enunciado de la meta 4.2 es el siguiente:

4.2 Para 2030, asegurar que todos los niños y niñas participan en la educación, cuidado y desarrollo tempranos con al menos un año de educación preescolar gratuita, de modo que puedan prepararse para la educación primaria.

En el sistema educativo peruano, esta meta corresponde a la Educación Inicial que consta del Ciclo I para los menores de 0 a 2 años y el Ciclo II para los de 3 a 5 años. La cobertura del Ciclo I es muy baja y dispersa en varios pequeños programas del Ministerio de Educación, MINEDU. Creemos que esto se debe a que no hemos asumido el concepto de la atención

integral a la primera infancia, AIPI, así como a la fragmentación de responsabilidades en los servicios integrales que debieran ofrecerse. Actualmente tanto el MINEDU como el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, MIDIS, ejecutan diversos programas para menores de 0 a 2 años, aunque el seguimiento a la implementación de las políticas orientadas a la primera infancia lo hace el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, responsable del Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia, el PNAIA. Esta división de responsabilidades hace difícil el acceso a una información precisa y actualizada sobre el total de acceso a servicios para la primera infancia, pues debemos considerar no solo el Ciclo I de la Educación Inicial, sino la oferta del MIDIS. Por esta razón, en el presente documento daremos cuenta de hallazgos desde el Ciclo II de la Educación Inicial, sobre la cual sí hay data actualizada y desagregada.

Sin embargo, quisiéramos destacar nuestra adhesión a la concepción de la AIPI, en la que la educación es parte de un conjunto de derechos junto al derecho a la vida, a la salud, la nutrición, la protección y el esparcimiento, todo aquello que garantiza un desarrollo óptimo de los infantes. Muchos estudios científicos han demostrado la importancia de los primeros años de vida debido al rápido desarrollo del cerebro de los niños y niñas a esa edad y lo importante que es darles la oportunidad de interactuar con su entorno social y físico para desarrollar todas sus potencialidades. Por tal razón, la meta 4.2 debió considerarse como una meta en sí misma y no solo una etapa preparatoria para la educación primaria.

La fuerte estratificación socioeconómica del país condiciona las posibilidades de desarrollo óptimo de la infancia en sus primeros años, pues los que están en los quintiles más altos tendrán posibilidades de lograrlo en sus hogares, no así los de sectores pobres y extremadamente pobres, en áreas rurales y urbanas, que necesitan la atención del Estado. Son más de un millón de niños y niñas menores de 3 años los que están quedando atrás, sin ejercer sus derechos. La falta de oportunidades para desarrollar sus potencialidades afecta a la primera infancia de sectores vulnerables, esto se muestra en los bajos resultados de aprendizaje en el nivel de educación primaria e incluso en la educación secundaria⁵.

2. Acceso e Inclusión en educación básica regular: edades 3 a 16 (metas 4.1 y 4.3)

En esta sección presentaremos algunos gráficos con información sobre la población incluida en las metas 4.1 y 4.3, pues se refieren al acceso y asistencia de estudiantes a educación primaria, secundaria y superior; la información sobre el Ciclo II de la educación inicial (menores de 3 a 5 años) se presenta en la sección siguiente, en la que trataremos la inclusión en la educación.

5 Guerrero, Gabriela y Flavia Demarini (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. 163-206. Lima: GRADE.

Gráfico 1

ACCESO DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR EN EL PERÚ

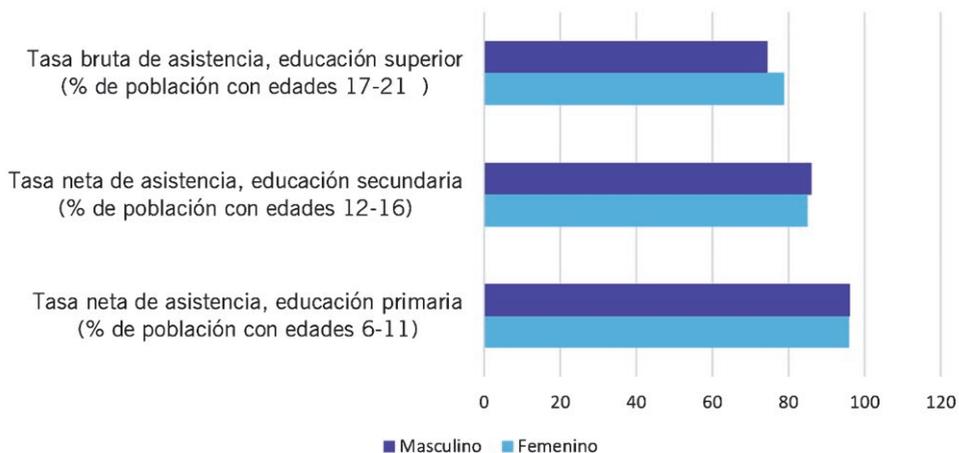


Fuente: <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias> - MINEDU, 2018.

Como se observa en el gráfico 1, la tasa neta de asistencia escolar a educación primaria en el año 2018 llegó al 95,9%, muy cerca de la primaria universal, meta de educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Este porcentaje disminuye en los siguientes niveles educativos; en el caso de la educación secundaria disminuye cerca de 10 puntos porcentuales y en la educación superior, el porcentaje de asistencia es del 76,5%, 20 puntos porcentuales menos que la tasa neta de asistencia a la educación primaria.

Gráfico 2

ACCESO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR EN EL PERÚ, SEGÚN EL SEXO



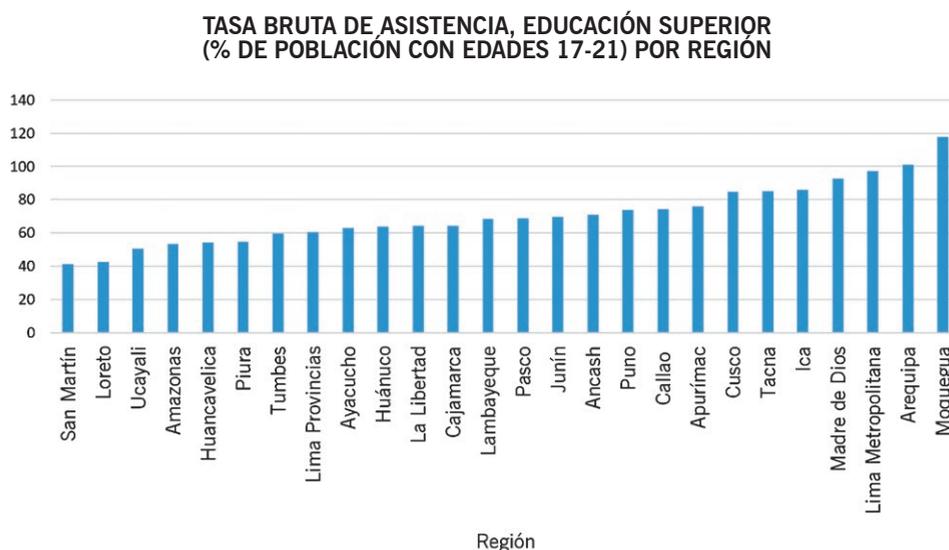
En lo que respecta a acceso según sexo, se puede afirmar que se alcanza la paridad de género en la educación primaria y secundaria, pues la tasa bruta de asistencia de las niñas es 95,8% y de los niños, 96%. En la secundaria, la tasa neta de asistencia de las niñas es 85% y la de los niños, 85,9%. En la educación superior, en cambio, la asistencia de las mujeres es

mayor que la de los hombres, pues estos presentan una tasa de asistencia de 74,5%, frente al 78,7% de las mujeres. Los índices de paridad se verán con detenimiento en la sección siguiente, al igual que la información de acceso y asistencia según lengua materna (lengua indígena o castellano) y área de residencia (urbana o rural) a estos tres niveles de educación: primaria, secundaria y superior.

Creemos conveniente conocer cuál es la situación de acceso a la educación superior por regiones, pues refleja diferencias significativas entre las regiones norte, centro y sur del país.

Como se observa en el gráfico 3, la tasa bruta de **asistencia** de educación superior más baja corresponde a la región San Martín, con un 41,4% y la más alta, a la región Moquegua, con 100%. Con excepción de la región Huancavelica, encontramos que las 6 regiones con menores porcentajes de asistencia a la educación superior corresponden a la región norte del país. En la región sur se encuentran los niveles más altos de asistencia a la educación superior, exceptuando a Lima metropolitana e Ica; los niveles intermedios corresponden a la región centro del país.

Gráfico 3



Es posible que procesos históricos de larga data expliquen estas diferencias que deberían ser tomadas en cuenta en las decisiones de orden político-administrativas para responder, con mayor pertinencia, a los procesos de desarrollo socioeconómico —entre ellos, el de educación— de las regiones y del país.

3. Inclusión en educación según índices de paridad (meta 4.5)

La descripción de la meta 4.5 es la siguiente:

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y capacitación vocacional para los más vulnerables, incluyendo a las personas con discapacidades y los pueblos indígenas.

El indicador del cumplimiento de la meta ODS 4.5 es el siguiente: “Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores en educación de esta lista que puedan desglosarse” (UNESCO, 2018, p. 21).

Para estimar los índices de paridad se dividieron los porcentajes de matrícula, asistencia, años de estudio, etc. de los grupos considerados vulnerables y los grupos de referencia (femenino/masculino, rural/urbano, lengua materna originaria/castellano como lengua materna, gestión pública/gestión privada, etc.) Un índice de paridad igual a 1 significa que ambos grupos son idénticos, de 0,97 a 1,03 los valores reflejan paridad. Si el valor es menor que 0,97 se puede considerar desigualdad a favor del grupo dominante (UNESCO, 2018). Se procesaron las cifras del 2015 y del 2018 (que son las más recientes), para establecer una comparación y determinar los cambios que han ocurrido desde la aprobación de los ODS.

A continuación presentamos los hallazgos de paridad por nivel educativo.

3.1 En Educación Inicial: matrícula y asistencia

Matrícula y asistencia

Tabla 1. Tasas de **matrícula** en educación inicial e índices de paridad, 2015 y 2018 (% de población en edades 3-5)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	84,5	1,03	91,60	1,01
	Masculino	82,0		90,50	
Área	Rural	83,9	1,01	90,90	0,98
	Urbana	82,9		92,40	
Nivel de pobreza	Pobre	79,8	0,93	90,15	0,97
	No pobre	85,0		92,90	
Lengua materna	Indígena	82,0	0,98	93,70	1,02
	Castellano	83,5		92,00	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

Tabla 2. Tasa de **asistencia** en educación inicial e índices de paridad, 2015 y 2018 (% del total con edades de 3-5)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	82,8	1,02	92,5	1,01
	Masculino	80,8		91,5	
Área	Rural	82,2	1,01	91,0	0,99
	Urbana	81,6		92,3	
Nivel de pobreza	Pobre	78,4	0,94	89,6	0,96
	No pobre	83,5		93,6	
Lengua materna	Indígena	80,9	0,99	93,1	1,01
	Castellano	82,0		92,0	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

Respecto a la matrícula en el nivel de educación inicial, la tabla 1 muestra que de 2015 a 2018 se mantuvo la paridad en cuanto a sexo, área y lengua materna; la paridad se alcanzó en el nivel de pobreza debido a una mejora de 4 puntos en el índice de paridad (0,93 a 0,97).

En cuanto a la asistencia, la paridad también se mantuvo en las categorías sexo, área y lengua materna, pero no se alcanzó en nivel de pobreza, aunque sí hubo una mejora.

Más allá de la paridad, observamos el incremento de la matrícula y asistencia de los menores entre 3 -5 años a centros de educación inicial entre los años 2015 y 2018. Este incremento puede interpretarse como una mayor comprensión de parte de las familias de todos los estratos de la importancia de la educación inicial escolarizada, a lo que debiera sumarse el impacto del Programa Juntos⁶. Destacamos el incremento de 10,7% de niños y de 9,7 de niñas rurales en asistencia a este nivel educativo, el 11,2% más de asistencia de los pequeños pobres y el 12,2% más de asistencia de niñas y niños indígenas. Paralelamente, muy al inicio de la escolaridad, la condición de pobreza destaca como factor de desigualdad, como se advierte en la tabla 2, 4 puntos porcentuales de diferencia con respecto a la población no pobre.

6 El Programa Juntos se inició en setiembre del 2005, orientado a promover el acceso a los servicios de salud y educación para los niños de las zonas más pobres del país. Este programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) promueve la corresponsabilidad, por lo que sus incentivos monetarios están condicionados al compromiso de llevar a sus hijas e hijos a los centros de salud, enviarlos al colegio, y en el caso de las gestantes, acudir a sus controles prenatales. Una evaluación de impacto publicada el 2017 por el MEF, señala que Juntos logró reducir la severidad de la pobreza extrema en un 18,9% y reducir en 8,6% la severidad de la pobreza. Además, sostiene que gracias a Juntos se incrementó en 8,2% la asistencia escolar en alumnos de educación secundaria y se redujo en 8,8% la deserción escolar (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, *Historia de Juntos*, 2019. Accedido 19 mayo 2020: <https://www.juntos.gob.pe/nosotros/historia-de-juntos/>).

3.2 En Educación Primaria: matrícula, asistencia, repitencia, transición de primaria a secundaria

Matrícula y asistencia

Tabla 1. Tasas **de matrícula** en educación primaria e índices de paridad, 2015 y 2018 (% de población con edades 6-11)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	92,0	0,99	96,1	0,99
	Masculino	92,6		96,3	
Área	Rural	93,3	1,02	97,3	1,02
	Urbana	91,9		95,8	
Nivel de pobreza	Pobre	93,3	1,02	95,9	0,99
	No pobre	91,7		96,8	
Lengua materna	Indígena	95,0	1,03	96,7	1,01
	Castellano	92,1		96,2	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018), INEI.

Tabla 4. Tasa **de asistencia** a la primaria e índices de paridad, 2015-2018 (% del total edades 6-11)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	97,2	1	99,2	1
	Masculino	97,5		99,2	
Área	Rural	97,3	1	99,2	1
	Urbana	97,4		99,2	
Nivel de pobreza	Pobre	97,7	1,01	98,4	0,99
	No pobre	97,1		99,5	
Lengua materna	Indígena	98,7	1,01	99,1	1
	Castellano	97,3		99,3	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018), INEI.

Las tablas 3 y 4, correspondientes a las tasas de matrícula y asistencia en educación primaria, respectivamente, muestran que desde el 2015 al 2018 la paridad se alcanzó en las 4 categorías consideradas. Se observa, además, que se está muy cerca de la primaria universal, aunque con un leve rezago en el grupo Nivel de pobreza pobre. Con la paridad de género y estar muy cerca de la primaria universal se alcanzaron dos de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Repitencia

Tabla 5. Porcentaje de **repetidores** en primaria (% total de matrícula inicial) e índices de paridad, 2015 y 2018

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	2,9	0,85	2,5	0,83
	Masculino	3,4		3	
Área	Rural	6,8	2,96	5,8	2,76
	Urbana	2,3		2,1	
Gestión	Pública	4,1	8,20	3,5*	7
	Privada	0,5		0,5	

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa.

La repitencia pone en evidencia las desigualdades en la educación; en la tabla 5 ninguna categoría alcanza o se aproxima a la paridad, siendo la desigualdad algo menor en la categoría sexo, en cambio la desigualdad entre el área rural y la urbana es notable y sumamente grave en los estudiantes que asisten a instituciones educativas de gestión pública respecto a los de gestión privada. Si tenemos en cuenta que en las áreas rurales las escuelas son casi exclusivamente de gestión pública, se reafirma la gran disparidad entre el área rural y urbana. Si bien se observa cierta reducción de la repitencia, esta es leve, por lo que las brechas siguen siendo muy amplias. Cabe señalar que la repitencia es mayor entre los niños que entre las niñas.

La repitencia en los niveles observados en la tabla 5 indudablemente no puede atribuirse a limitaciones en las capacidades de los alumnos, sino a factores que tienen que ver con sus circunstancias personales. La disparidad a favor de las niñas indica que los factores deben buscarse en las dinámicas sociofamiliares, en respuesta a factores limitantes de carácter socioeconómico, es decir, la pobreza estructural que afecta a la sociedad rural peruana, particularmente del Ande y de la Amazonía.

La participación de los niños y las niñas en las labores agrícolas y ayuda en casa no les permite la misma dedicación a los estudios que a sus pares en zonas urbanas. El trabajo infantil y adolescente (remunerado y no remunerado) es un recurso de las estrategias de sobrevivencia de las familias rurales pobres y también de las zonas urbano-marginales. Esta situación es causa de tensiones entre los padres de familia y los docentes y autoridades escolares difíciles de resolver, porque el sistema educativo no toma en cuenta la necesidad de los alumnos de compartir sus estudios con trabajos dentro y fuera de la casa.

Estos niveles de repitencia representan un fracaso del sistema educativo, porque en lugar de adecuar los programas educativos a este tipo de alumnado (y de familia), se opta por trasladar el fracaso al alumno repitente, generando, a su vez, problemas en el conjunto de

la institución educativa, como aulas con alumnos desmotivados, con alumnos de edades diferentes compartiendo la misma aula y las ya mencionadas tensiones entre padres de familia y docentes, entre otros (Javier Navarro, Definición ABC. Accedido 19 de mayo del 2020: <https://www.definicionabc.com/social/repitencia.php>).

Transición de primaria a secundaria

Tabla 6. Tasa de **transición de primaria a secundaria** (% de egresados del nivel educativo anterior), e índices de paridad, 2015 y 2018

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	94,8	0,98	97,2	1
	Masculino	97,1		97,5	
Área	Rural	92,3	0,95	94,9	0,96
	Urbana	97,6		98,5	
Nivel de pobreza	Pobre	90,9	0,93	94,0	0,96
	No pobre	97,3		98,2	
Lengua materna	Indígena	91,5	0,95	97,1	1
	Castellano	96,5		97,5	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

En la tabla 6 cabe destacar la paridad alcanzada en el 2018 en las categorías sexo y lengua materna, indudablemente un avance evidente en dos categorías que involucran de manera importante aspectos socioculturales. En cambio, en las categorías que tienen que ver fundamentalmente con aspectos socioeconómicos, área y nivel de pobreza, la desigualdad continúa, aunque disminuye un poco.

Especialmente significativo es el avance de niñas y niños indígenas que en el 2018 incluso llegan a equiparar el porcentaje de sus pares hispanohablantes al culminar la primaria. Este es un logro del programa de educación intercultural bilingüe que en la última década ha sido una de las prioridades de atención en las políticas de educación pública.

3.3 En la Educación Secundaria: matrícula, asistencia, repitencia

Existe una clara diferencia entre los altos porcentajes de matrícula y asistencia logrados en la primaria respecto a la población escolar en el nivel secundaria, la secundaria está aún lejos de ser universal, dado que el 15% promedio de la población adolescente no ejerce su derecho a la educación secundaria. Con esta información en mente, veamos el comportamiento de las categorías de análisis en las siguientes tablas.

Matrícula

Tabla 7. Tasa neta de **matrícula en educación secundaria** (% de población con edades 12-16) e índices de paridad, 2015 y 2018

Categorías	Grupos	%	2015		2018	
			Índice de paridad	%	Índice de paridad	%
Sexo	Femenino	84,10	1	85,6	0,99	
	Masculino	84,50		86,3		
Área	Rural	77,70	0,89	82,6	0,95	
	Urbana	87,20		87,4		
Nivel de pobreza	Pobre	73,05	0,84	78,5	0,90	
	No pobre	87,10		87,7		
Lengua materna	Indígena	76,60	0,90	83,2	0,96	
	Castellano	85,40		86,4		

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

La tabla 7 muestra que en la única categoría que existe paridad es sexo, con una leve disminución en el 2018 respecto al 2015, por un mayor incremento en la matrícula masculina. En las otras 3 categorías —área, nivel de pobreza y lengua materna— se advierte que los índices de paridad favorecen a los estudiantes del área urbana, de nivel socioeconómico no pobre y a los que tienen el castellano como lengua materna. Sin embargo, cabe resaltar que del 2015 al 2018 los índices de paridad revelan una disminución de la desigualdad en 6 puntos en estas tres categorías por el incremento de la matrícula, sobre todo en la categoría lengua materna indígena, en 6,6 puntos porcentuales, en cambio los hispanohablantes solo tienen 1 punto porcentual de incremento; en nivel de pobreza la categoría pobre incrementó la matrícula en 5,45 puntos porcentuales, frente al 0,6 en los no pobres; y la matrícula en el área rural se incrementó en 4,9, la urbana tan solo en 0,2. Esto nos indica que la igualdad de género se mantiene tanto en términos porcentuales como en índice de paridad, en cambio en las otras 3 categorías los incrementos se están dando de manera notable en la población indígena, rural y pobre, anteriormente muy rezagada, por lo que podemos afirmar que las brechas se vienen acortando en cuanto a matrícula en secundaria.

Asistencia

Tabla 8. Tasa total de **asistencia**, edades 12-16 (% del total)

Categorías	Grupos	%	2015		2018	
			Índice de paridad	%	Índice de paridad	%
Sexo	Femenino	92,4	0,99	93,7	0,99	
	Masculino	92,9		94,9		
Área	Rural	90,0	0,96	92,7	0,98	
	Urbana	93,8		94,9		
Nivel de pobreza	Pobre	87,8	0,94	89,8	0,94	
	No pobre	93,8		95,3		
Lengua materna	Indígena	90,3	0,97	95,1	1,01	
	Castellano	93,1		94,3		

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

En la tabla 8 la categoría que muestra mayor desigualdad respecto a la asistencia corresponde al nivel socioeconómico pobre. Esto corrobora lo que se viene observando en las tablas anteriores, que la pobreza es el factor más limitante para el logro de los objetivos en educación. Cabe resaltar que en términos porcentuales el mayor incremento se da en la categoría lengua materna indígena, alcanzando la paridad en esta categoría sociocultural.

Repitencia

Tabla 9. Porcentaje de **repetidores** en secundaria (% de matrícula inicial)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	2,4	0,59	2,1	0,58
	Masculino	4,1		3,6	
Área	Rural	4,2	1,31	3,9	1,44
	Urbana	3,2		2,7	
Gestión	Pública	4,1	5,13	3,5	3,89
	Privada	0,8		0,9	

Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa.

La tabla 9 muestra que, al igual que en el nivel primario, son los estudiantes de sexo masculino, del área rural y de las escuelas pertenecientes a la gestión pública quienes presentan un mayor porcentaje de repetidores, situación que se mantiene desde el 2015 sin mayores progresos. Esta desigualdad podría explicarse por la necesidad, en las familias en el área rural, de contar con ingresos monetarios mediante trabajos temporales que interfieren con los estudios secundarios de los adolescentes, categoría de la que se suele cuestionar su vigencia en el mundo rural, debido a que los jóvenes, a temprana edad (12 -16 años), no en pocos casos, asumen roles adultos, fundamentalmente por la actividad laboral.

3.4 En la Educación Superior: asistencia, años promedio de escolaridad

Asistencia

Tabla 10. Tasa total de **asistencia**, edades 17-21 (% del total)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		%	Índice de paridad	%	Índice de paridad
Sexo	Femenino	57,50	1,05	60,6	1,04
	Masculino	54,80		58,2	
Área	Rural	46,00	0,78	47,5	0,76
	Urbana	59,10		62,4	
Nivel de pobreza	Pobre	33,05	0,54	34,2	0,54
	No pobre	60,90		63,1	
Lengua materna	Indígena	49,40	0,87	52,1	0,86
	Castellano	57,00		60,3	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

Entre la población de 17 a 21 años (tabla 10) que sigue estudios en un centro de educación superior se observa una mayor asistencia de mujeres, estudiantes de la zona urbana, de nivel socioeconómico no pobre y con el castellano como lengua materna, cifras que indican que la desigualdad se ha mantenido del 2015 al 2018.

Años promedio de escolaridad

Tabla 11. **Años promedio de escolaridad**, grupo de edades 25-34 (número de años)

Categorías	Grupos	2015		2018	
		Años promedio	Índice de paridad	Años promedio	Índice de paridad
Sexo	Femenino	10,9	0,96	11,2	0,97
	Masculino	11,3		11,6	
Área	Rural	7,9	0,72	8,1	0,67
	Urbana	11,0		12,1	
Nivel de pobreza	Pobre	7,5	0,64	7,8	0,64
	No pobre	11,8		12,1	
Lengua materna	Indígena	9,1	0,79	9,4	0,80
	Castellano	11,5		11,7	

Fuente: ENAHO (2015 y 2018).

Respecto al promedio de años de escolaridad de las personas de 25 a 34 años existe una situación de disparidad según área (0,67), nivel de pobreza (0,64) y lengua materna (0,80), favoreciendo a las personas del área urbana, no pobres y con el castellano como lengua materna. Solo en la categoría sexo se alcanza la paridad en el 2018, aunque sin mayores cambios respecto al 2015.

Nuevamente se pone en evidencia que la pobreza es el mayor impedimento para que los adultos jóvenes continúen estudiando; vivir en área rural y ser indígena son las otras dos razones para no acceder a la educación superior y ejercer el derecho a la educación en esta etapa de la vida.

PARTE II

¿CÓMO VAMOS EN LOS APRENDIZAJES PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE?

El fin último de la Agenda 2030, como mencionamos en la introducción, es la transformación de nuestro mundo en una sociedad más justa y equitativa; es un plan de acción a favor de las personas, el planeta, la prosperidad y la paz. Promueve, con mucho énfasis, el desarrollo sostenible en sus dimensiones social, económica y ambiental. En coherencia con este fin último de la agenda, la meta 4.7 apunta a llenar de contenido y darle sentido a la educación para que cumpla su rol transformador. He aquí lo que persigue:

De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Dimensiones y subdimensiones

La riqueza de contenido de esta meta obliga a identificar en ella lo que UNESCO ha llamado sus dimensiones y subdimensiones, presentadas en el siguiente cuadro:

Dimensiones	<ol style="list-style-type: none">1. Educación para el desarrollo sostenible (EDS)2. Educación para los derechos humanos3. Educación para la ciudadanía mundial (ECM)4. Educación para la igualdad de género5. Educación para la valoración de la diversidad cultural
Subdimensiones	<ol style="list-style-type: none">a. Contenido del aprendizajeb. Pedagogía y entornos de aprendizajec. Transformación social

Indicadores

El monitoreo de los avances de los ODS se basa en un conjunto de indicadores globales aprobados por las Naciones Unidas, que permiten la comparación de avances a nivel mundial, y otro conjunto de indicadores temáticos que tienen una perspectiva más profunda de prioridades, lo que permite identificar los problemas y obstáculos específicos y facilitar la adopción de medidas necesarias para abordarlos en los diferentes países.

Para el ODS 4, el Marco de Acción define el indicador global 4.7.1, así como dos indicadores temáticos referidos a aprendizajes (conocimientos) y dos a contenidos impartidos (oferta).

Indicador global 4.7.1⁷

Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial global y (ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación de los docentes y (d) las evaluaciones de estudiantes.

Este indicador proporciona información sobre el nivel de compromiso de un país con la consecución de la meta 4.7, por ejemplo, si la voluntad política y los recursos se han traducido en políticas concretas, planes de estudio y evaluaciones. El indicador puede complementarse con otros indicadores temáticos sobre educación para la ciudadanía global (ECM) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS), que tratan de evaluar los resultados del aprendizaje de manera más directa en los ámbitos cognitivo, socioemocional y de la conducta. El indicador podría usarse para evaluar los aportes realizados a los sistemas educativos.

Este indicador global pretende medir la cantidad y calidad de los insumos nacionales, y determinar si la calidad de las prestaciones educativas en materia de ECM y EDS es adecuada para que estas asignaturas puedan hacer realidad su potencial de transformación. El indicador va más allá del nivel de “existente” o de “mención” de la ECM y la EDS en las políticas, los planes de estudio, la formación de docentes y la evaluación de los alumnos. La EDS capacita a los alumnos para que puedan tomar decisiones fundamentadas y emprender acciones responsables en relación con la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones actuales y futuras, al tiempo que respetan la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y es parte integral de la educación de calidad. La ECM refuerza el respeto hacia todos, consolida el sentido de pertenencia a la familia humana y ayuda a los estudiantes para que lleguen a ser ciudadanos del mundo activos y responsables. La ECM tiene por objeto empoderar a los alumnos para que asuman papeles activos que les permitan afrontar y solucionar problemas mundiales y

7 Instituto de Estadística de la UNESCO. 2018. Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>

para que puedan realizar aportes proactivos a la construcción de un mundo más pacífico, tolerante, seguro e integrador.

Indicadores temáticos⁸

Los indicadores temáticos para la meta 4.7 son cuatro, dos sobre Conocimientos y dos sobre Oferta, los que se presentan a continuación:

Conocimientos	Porcentaje de alumnos de un determinado grupo etario (o nivel de educación) que muestran una comprensión adecuada de los temas relacionados con la sostenibilidad y la ciudadanía mundial.
	Porcentaje de estudiantes de 15 años que muestran dominio del conocimiento de geociencias y ciencias ambientales.
Oferta	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida.
	Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas).

Teniendo en cuenta el contexto peruano, el sistema educativo y los planes y políticas educativas, definimos los indicadores que podrían dar luces sobre los avances en el 4.7 en el país, los cuales presentamos en la siguiente tabla, en la que se indica el tipo de indicador, las dimensiones que involucra y las fuentes consultadas:

Indicador	Tipo de indicador	Dimensiones involucradas	Fuentes
Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial global y ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género, derechos humanos y valoración de la diversidad, se incorporan en el Currículo Nacional de Educación.	Estructural	Todas	Currículo Nacional de Educación Básica (2016)
Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial global y ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, valoración de la diversidad se incorporan en la formación docente.	Estructural	Todas	Diseño Curricular Básico Nacional o de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria (2019)
Nivel de logro en los aprendizajes en ciudadanía de los estudiantes de 6to grado de primaria.	De resultados	Educación para los derechos humanos	Evaluación muestral 2018 (MINEDU)

⁸ Propuestos por el Marco de Acción para la Meta 4.7.

Indicador	Tipo de indicador	Dimensiones involucradas	Fuentes
Conocimientos, opinión y afección a la democracia de los ciudadanos.	De resultados	Educación para los derechos humanos	Encuesta INEI: Percepción Ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones (2018)
Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural o interculturalidad en los ciudadanos	De resultados	Valoración de la diversidad cultural	I Encuesta Nacional de Diversidad Cultural y Discriminación (2018)

1. Indicador: Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial global y ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género, derechos humanos y valoración de la diversidad, se incorporan en el Currículo Nacional de Educación Básica, CNEB

Analizando el Perfil de Egreso de la Educación Básica, los ocho enfoques transversales y las 31 competencias con sus capacidades del CNEB podemos afirmar que, de una u otra manera, todos tienen vinculación con la meta 4.7. Mencionaremos los hallazgos con relación a las dimensiones antes señaladas.

Dimensión 1: Educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Desde su presentación, el CNEB señala que una de sus prioridades es “el desarrollo de competencias que permita a los estudiantes responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible” (pág. 8). Pretende desarrollar “la doble capacidad de idear y diseñar propuestas para la solución de problemas y la creación de valor, y llevarlas efectivamente a la práctica” (pág. 13). Se afirma, asimismo, que el desarrollo de esta capacidad de emprendimiento en los futuros ciudadanos es una de las bases para poder construir una sociedad democrática y alcanzar el bien común.

En el Perfil de Egreso encontramos claras referencias a la EDS como:

El estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno. (pág. 17).

El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza. (pág. 15).

Se destaca la importancia de comprender el mundo natural y artificial para la toma de decisiones informadas y la búsqueda de soluciones a problemas y necesidades que consideren el cuidado responsable del medio ambiente y la adaptación al cambio climático.

Entre los enfoques transversales más estrechamente vinculados a la EDS se encuentra el Enfoque Ambiental y la Búsqueda de la excelencia. El primero busca formar ciudadanos con conciencia crítica respecto de los problemas ambientales y el cambio climático tanto a nivel local como global. Las prácticas pedagógicas bajo el enfoque ambiental ponen énfasis en satisfacer las necesidades de hoy, sin poner en riesgo las necesidades de las próximas generaciones, son prácticas en las que interactúan las dimensiones social, económica, cultural y ambiental del desarrollo sostenible.

En cuanto a las competencias, hay un conjunto de seis de ellas directamente relacionadas con la dimensión EDS y son las siguientes:

N°	Competencia	Capacidades
18	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero Toma decisiones económicas y financieras
20	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> Problematiza 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
22	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno	<ul style="list-style-type: none"> 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
27	Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social	<ul style="list-style-type: none"> Crea propuestas de valor Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas Aplica habilidades técnicas Evalúa los resultados del proyecto de emprendimiento
29	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	<ul style="list-style-type: none"> Define metas de aprendizaje Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje

Estos hallazgos ponen en evidencia que la EDS es una de las prioridades del Currículo Nacional de Educación Básica.

Dimensión 2: Educación para los derechos humanos

Al identificar los retos para la educación básica en el Perú, el CNEB afirma que la educación:

(...) es la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales (pág. 11).

Asimismo, afirma que hoy en día

En una sociedad diversa y al mismo tiempo con enormes potencialidades aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas, sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes (pág. 11).

En el perfil de egreso de la educación básica se señala:

El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo. (pág. 14).

Entre los enfoques transversales más estrechamente vinculados a la Educación para los Derechos Humanos encontramos el Enfoque de Derechos y el Enfoque Inclusivo o de tratamiento de la diversidad. El CNEB parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y no como objetos de cuidado, tiene por propósito:

(...) promover la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos... a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos. (pág.)

El CNEB contempla tres valores para el tratamiento del enfoque de derechos, Conciencia de derechos, Libertad y Responsabilidad y Diálogo y concertación. La Conciencia de Derechos se desarrolla en los estudiantes dándoles a conocer, por ejemplo, el texto de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño; ese conocimiento los empodera y debe conducir a su ejercicio democrático.

El **enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad** se centra en la erradicación de la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades, por lo cual su aplicación es fundamental dentro de una educación para el respeto de los derechos humanos. Entre las actitudes que desarrolla este enfoque se encuentra el reconocimiento del valor inherente de cada persona y sus derechos, por encima de diferencias de cualquier índole.

La Competencia 16 está directamente relacionada con la dimensión derechos humanos, como se lee a continuación:

N°	Competencia	Capacidades
16	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	<ul style="list-style-type: none"> • 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

En base a estos hallazgos podemos afirmar que la educación para los derechos humanos tiene una relevancia considerable en el Currículo Nacional de Educación Básica.

Dimensión 3: Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)

Esta dimensión encuentra sustento en los enfoques y competencias antes señalados, como el enfoque Orientación al Bien Común, el enfoque de Derechos y el enfoque Inclusivo, los cuales también dan base a la dimensión Valoración de la Diversidad Cultural. A esos enfoques se añade el enfoque Intercultural.

En cuanto a las competencias que apoyan el desarrollo de esta dimensión podemos considerar las 9 competencias orientadas a desarrollar capacidades lingüísticas orales y escritas, tanto en la lengua materna —que se asume es una lengua indígena⁹—, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera, competencias 7 a 15. El manejo del castellano y el inglés permitirá la comunicación con ciudadanos de otros países, paso inicial para la construcción de una ciudadanía mundial que procura la solidaridad y la paz.

Igualmente, la Competencia 16 arriba descrita y la Competencia 17 “Construye interpretaciones históricas”, pueden relacionarse con la dimensión ECM, pero sentimos que el CNEB deja bastante librado a la interpretación del docente cómo concretar tanto la Competencia 17 como la ciudadanía mundial.

Dimensión 4: Educación para la igualdad de género

El enfoque transversal directamente relacionado con esta dimensión es ciertamente el enfoque Igualdad de género y el enfoque Inclusivo, mencionados a propósito de la dimensión 2, Derechos Humanos. El enfoque de género propone que:

(...) en una situación de igualdad real los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género y, por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal (pág.23).

⁹ Los y las peruanas podemos tener una de las más de 40 lenguas habladas en el país como lengua materna y aprender otra hablada en el Perú como segunda lengua.

El enfoque de género debe reflejarse en actitudes de parte de directivos y docentes, entre las que destacamos las siguientes:

“Docentes y directivos fomentan la asistencia de las estudiantes que se encuentran embarazadas”.

“Se previene y atiende adecuadamente las posibles situaciones de violencia sexual”.

“Estudiantes y docentes analizan los prejuicios entre géneros” (por ejemplo, que los hombres no son sensibles, que las mujeres son más débiles, etc.).

La Competencia 1 del CNEB está vinculada a esta dimensión y aquí la presentamos¹⁰:

N°	Competencia	Capacidades
1	Construye su identidad	<ul style="list-style-type: none">• 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

Dimensión 5: Educación para la valoración de la diversidad cultural

El Perfil de Egreso puntualiza que, al completar su educación básica “El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos.” (pág. 13).

Para ello, el estudiante: “Valora sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen y sus raíces históricas y culturales”. “Toma decisiones con autonomía procurando su bienestar y el de los demás”. “Reconoce y valora su diferencia y la de los demás”.

En el perfil de egreso también destaca el reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a aprender a comunicarse y desenvolverse en distintos contextos tanto en su propia lengua, como en castellano y en inglés como lengua extranjera:

El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos (pág. 14).

El enfoque Intercultural es definitivamente el que brindará mayor soporte a esta dimensión ya que es fundamental para promover las competencias relacionadas con la valoración de la diversidad cultural. El enfoque plantea la interculturalidad como un

¹⁰ Es necesario recordar que esta competencia y enfoque fueron duramente cuestionados por grupos políticos y asociaciones de padres de familia que llevaron a juicio al MINEDU para eliminarlos del CNEB. El juicio tomó más de dos años, tiempo en que se suspendió la implementación del currículo en las escuelas. Finalmente el juicio fue ganado por el MINEDU pero se causó un grave daño al alumnado con el retraso en iniciar la aplicación del currículo aprobado en el 2016.

(...) proceso dinámico de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. (pág. 22).

Entre las actitudes que fomenta destaca el “reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes”, así como el “fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas.” (Ídem).

Estos hallazgos ponen de relieve que la valoración de la diversidad cultural es una de las prioridades del Currículo Nacional de Educación Básica.

En vista de los hallazgos hasta aquí descritos, es factible concluir que el CNEB incorpora nociones y conceptos fundamentales para el desarrollo de los conocimientos teóricos y prácticos que supone la meta 4.7, especialmente a través de sus enfoques transversales.

En los diferentes aspectos del currículo, incluyendo el Perfil de Egreso, los enfoques transversales y las competencias, la valoración de la diversidad cultural, la inclusión y la reducción de desigualdades, así como el respeto a los derechos humanos de todas las personas, reciben mayor atención. En segundo orden destacan algunos conceptos relacionados con la Educación para el desarrollo sostenible, como son la viabilidad económica y la protección del medio ambiente. Dicho énfasis se encuentra en mayor medida en el desarrollo de competencias específicas.

En un menor grado se encuentran las nociones relativas a la Educación para la Ciudadanía Mundial. Sobre esto cabe aclarar que, si bien esta dimensión guarda una estrecha relación con el Enfoque Intercultural presente en el currículo, este se trata frecuentemente desde una perspectiva local, sin mayor énfasis en lo global.

La dimensión Educación para la igualdad de género es la que recibe menor atención, encontrándose referencias directas a la misma solo en uno de los enfoques transversales y en una de las competencias, aunque cabe notar que esta dimensión también se relaciona con el Enfoque Inclusivo. Es importante señalar que en el país se tuvo un Plan Nacional de Igualdad de Género con vigencia del 2012 al 2017 y actualmente está en vigencia la Política Nacional de Igualdad de Género y el Plan Estratégico Multisectorial de Igualdad de Género para implementar la política en cuestión. Con ello se pone en evidencia cierto conservadurismo de parte del sector Educación con respecto al enfoque de género y su tratamiento en las instituciones educativas, que incluye la educación sexual integral.

Finalmente, si bien el contenido del CNEB es la fuente principal de un indicador de tipo estructural, es imprescindible complementar la información de dicho indicador con indicadores de proceso que brinden información acerca del grado de concreción de los aspectos más relevantes del CNEB en lo concerniente a la consecución de la meta 4.7. Siendo los docentes los principales agentes de concreción del currículo en las aulas de clase, se hace indispensable llevar a cabo una indagación cualitativa a través de trabajos etnográficos que permitan apreciar cómo se transparentan los enfoques transversales en aula.

2. Indicador: Grado en que las prácticas pedagógicas fomentan la formación de ciudadanos democráticos, deliberantes y críticos

La formación inicial docente en el Perú permaneció por décadas sin actualización, pese a la publicación del Marco del Buen Desempeño Docente a fines del 2012 y del nuevo CNEB en el 2016, analizado en la sección anterior. Solo en el 2019 se publicó un conjunto de diseños curriculares básicos nacionales (DCBN) para la formación inicial docente (FID) en diferentes programas de la educación básica y especialidades en la educación secundaria.

Entre ellos hemos escogido el DCBN para el Programa de Estudios de Educación Primaria como un segundo indicador de avance de la meta 4.7 de la agenda educativa 2030.

Es importante observar que todos los DCBN publicados en el 2019 se basan en los mismos fundamentos epistemológicos y pedagógicos generales y son consonantes con lo establecido por el CNEB 2016 y el Marco del Buen Desempeño Docente, especialmente en el tratamiento de los enfoques transversales. Por lo que presentaremos los hallazgos de los aspectos específicos de los enfoques transversales que guardan relación con las dimensiones de la meta 4.7, como un segundo indicador de tipo estructural.

Dimensión 1: Educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Al definir los desafíos de las sociedades actuales a la educación superior, el diseño circular resalta la necesidad de repensar la idea de desarrollo de las sociedades industriales del siglo XIX y reemplazarla por una economía del conocimiento sostenible que contrarreste las desigualdades sociales y la explotación y agotamiento de recursos no renovables. Dichos conceptos se relacionan directamente con la dimensión EDS, pues están vinculados a la viabilidad económica, la sostenibilidad y la protección del medio ambiente.

Los enfoques transversales que guardan una relación importante con la EDS son el Enfoque Ambiental, el Enfoque Búsqueda de Excelencia y el de Orientación al Bien Común, aunque este último lo relacionamos más con la dimensión ECM. Algunas evidencias de cómo se manifiestan en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) son las siguientes:

El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. (Enfoque Ambiental, pág. 41).

El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño. (Enfoque Búsqueda de Excelencia, pág. 42).

Dimensión 2: Educación para los Derechos Humanos

Entre las demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente, el DCBN afirma que esta requiere

...priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y la democracia, así como la urgencia de construir sociedades más justas. (pág. 13).

Estos conceptos guardan una clara relación con la Dimensión 2, así como con la Dimensión 5 de la meta 4.7, Educación para la valoración de la diversidad cultural. Ejemplos de citas de los enfoques transversales vinculados a los derechos humanos son:

...el docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes... y lleguen a acuerdos garantizando el bien común. (Enfoque de Derechos, pág. 39).

...el docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. (Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad, pág.)

Dimensión 3: Educación para la ciudadanía mundial (ECM)

Al definir los desafíos de las sociedades actuales a la educación superior, el DCBN identifica que esta ocurre en un contexto de globalización que requiere replantear las ideas de equidad y solidaridad. Uno de los desafíos de este proceso global es la profundización de las diferencias y desigualdades, lo que ha originado, por un lado, mayores demandas de reconocimiento y equidad por parte de minorías y pueblos indígenas u originarios y, por el otro, el surgimiento de grupos ultranacionalistas que rechazan el diálogo con los otros. Estas tensiones nos llevan a la pregunta de si es posible “vivir juntos” (Touraine 2000) en un mundo globalizado y democrático. Una de las alternativas que se plantea es la recuperación y revaloración de la propia identidad, a la par de la adopción de una ciudadanía intercultural. Todo ello con el fin de asegurar la igualdad de derechos y oportunidades para todos

Entre los enfoques transversales relacionados con la ECM encontramos el Enfoque de Derechos, el Enfoque Inclusivo, el Enfoque Intercultural y el de Orientación al Bien Común, del cual incluimos la siguiente cita:

Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes. (Enfoque Orientación al Bien Común, pág. 43).

Dimensión 4: Educación para la igualdad de género

El enfoque transversal más estrechamente relacionado con esta dimensión es ciertamente el de Igualdad de género. Este se observa en las EESP cuando los estudiantes, formadores y autoridades:

...reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo". (Enfoque Igualdad de género, pág).

Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres. (Enfoque Igualdad de género, pág.).

Dimensión 5: Educación para la valoración de la diversidad cultural

El DCBN de la FID destaca que otro de los desafíos de las sociedades actuales a la educación superior es reconocer la relevancia tanto de las competencias científicas como de los conocimientos locales, en especial los de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender la realidad.

Por otro lado, se enfatiza que ante el actual escenario de cambios sociales y culturales generados por el proceso de globalización, es fundamental promover el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros docentes con el fin de formar profesionales con un profundo sentido de la ética que reconozca y valore la diversidad. Asimismo, al describir las demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente, el DCBN afirma que es indispensable

...comprender la diversidad de los estudiantes de educación primaria en relación con sus lenguas y culturas, ya que ellas contextualizan los procesos necesarios para un aprendizaje significativo. (pág. 14).

El enfoque intercultural es el que se vincula estrechamente a esta dimensión, junto al Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad. He aquí un ejemplo de lo que se afirma:

...los estudiantes, docentes formadores y autoridades valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. (Enfoque Intercultural, pág. 40).

...acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. (ibíd.)

Es importante señalar que el diseño curricular analizado enfatiza que la formación docente no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino también en el desarrollo de competencias profesionales que lleven al docente a actuar de manera ética en la búsqueda de una sociedad más justa, democrática y equitativa para todos. Se afirma, entonces, la necesidad de incorporar en la FID el desarrollo de valores y actitudes que conduzcan al desarrollo de estas competencias. Es por ello que se pone especial atención en los enfoques transversales. Para transversalizar los enfoques, se afirma, es necesario el dominio conceptual

de los mismos, pero también una coherencia con la propia práctica diaria de la institución formadora, así como en el trato y la interacción entre los estudiantes y los docentes formadores.

De lo expuesto se desprende la coherencia entre el CNEB y este nuevo DCNB para la formación de docentes de educación primaria; estos dos indicadores estructurales tratan las cinco dimensiones seleccionadas de la meta 4.7, con mayor atención a la valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad, la convivencia pacífica y la resolución democrática de conflictos, aunque en el diseño para la formación docente encontramos un mayor énfasis en la perspectiva global. La Educación para la igualdad de género vuelve a recibir menor atención.

Por último, para afirmar con certeza que en el país se están formando docentes que jugarán un rol importante en el fin último de la Agenda 2030, hace falta investigación cualitativa que podamos considerar como indicadores de proceso que conllevarían a la deseada transformación de nuestra sociedad y el mundo.

3. Indicador: Nivel de logro en los aprendizajes en ciudadanía de los estudiantes de 6to grado de primaria

La evaluación muestral en ciudadanía que aplicó el Ministerio de Educación el año 2018 a alumnos de 6º de primaria constituye la fuente primordial de un primer indicador de resultados de avance de la meta 4.7. La evaluación estuvo conformada por una prueba, tres cuestionarios y un estudio cualitativo en los que se aborda, de manera integral, las capacidades, conocimientos y actitudes relacionados con el comportamiento ciudadano de los estudiantes al término de la educación primaria en contextos como el escolar, familiar, local, regional y nacional, que presentamos a continuación:

Capacidades	Conocimientos	Contextos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Construye normas y asume acuerdos y leyes - Interactúa con todas las personas - Maneja conflictos de manera constructiva - Delibera sobre asuntos públicos - Participa en acciones que promueven el bien común 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema democrático - Estructura política del Estado peruano - Doctrina de los derechos humanos y cultura de paz - Interculturalidad y legitimidad de las diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Familiar - Local - Nacional/Regional 	Actitudes vinculadas a: <ul style="list-style-type: none"> - El voto - La participación política - Las diferencias sociales y culturales - Los derechos de las personas

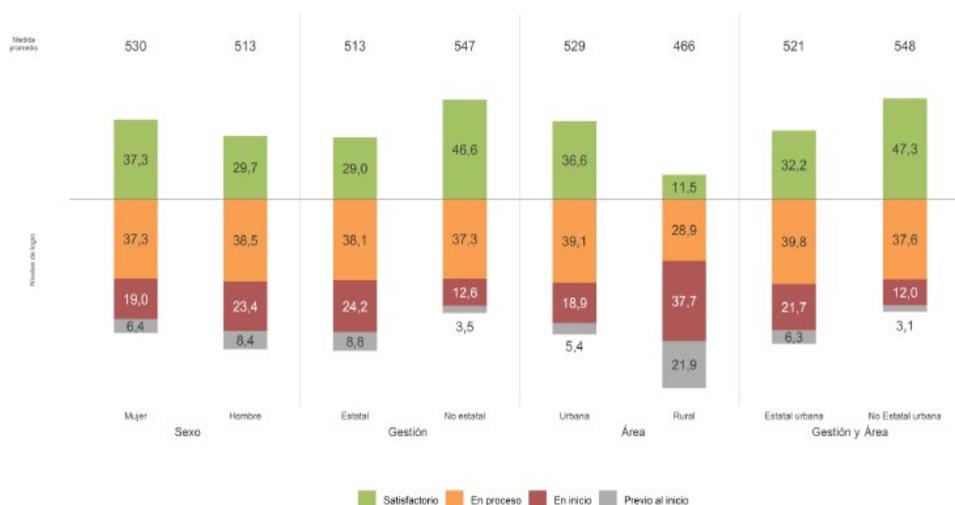
Este indicador se vincula a varias de las dimensiones de la meta 4.7, en especial a la Educación para los derechos humanos y la Educación para la ciudadanía mundial. Quizás no podamos afirmar que los resultados reflejan la aplicación de las orientaciones educativas estipuladas en el CNEB en esta materia, pues para ello requeriríamos saber si los docentes fueron preparados para desarrollar los enfoques transversales en aula. Recordemos que el

currículo de formación inicial docente que sí lo hará fue aprobado en el 2019 y la evaluación se hizo en el 2018. Teniendo este hecho en cuenta, los resultados podrían ser considerados como una línea de base para futuras evaluaciones y por ello es importante presentarlos.

Las evaluaciones nacionales consideran tres niveles de resultados de aprendizaje, los Satisfactorios, los que están En Proceso, aquellos que están en el Inicio del proceso y los que se encuentran en una etapa Previa al inicio. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4

RESULTADOS DE CIUDADANÍA EN 6° GRADO DE PRIMARIA EN LA EM 2018, POR SEXO, GESTIÓN Y ÁREA



Fuente: UMC, 2018, Resultados de la Evaluación Muestral 2018 (MINEDU).

A nivel nacional, solo un 33,5% de los estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio; 37,9% estaba En proceso de aprendizaje y un 28,6% se ubicó en el nivel Inicial de logro o por debajo del mismo. El análisis desagregado por sexo, área y tipo de gestión arroja resultados diferentes en estas categorías. Así, el 37,3% de las mujeres se ubica en el nivel Satisfactorio, frente al 29,7% de los varones, una diferencia significativa que debería estudiarse. Sin embargo, las mayores diferencias en logros Satisfactorios las encontramos entre las escuelas de gestión No Estatal (46,6%) y las de gestión Estatal (29,0%), así como entre las de área urbana (36,6%) y las de área rural (11,5%). En esta última, casi el 60% se encuentra en el nivel Inicial o por debajo de este. También son notorias las diferencias entre la educación estatal y no estatal, evidenciándose que en la primera solo el 29% de estudiantes se encuentra en nivel Satisfactorio y un 35% en el nivel Inicial o por debajo de este, mientras que en la segunda se

alcanza un nivel Satisfactorio del 46,6% y solo el 16,1% se encuentra en el nivel Inicial o por debajo. Estos resultados nos recuerdan las desigualdades halladas al analizar la inclusión en la educación básica. Las desventajas recaen en la población rural y en las de gestión estatal.

Reiteramos que estos resultados pueden ser considerados como una línea de base para futuras evaluaciones sobre el mismo tema, asegurándose que se tienen docentes formados para desarrollar las competencias y capacidades que los enfoques transversales del CNEB demandan. Para entonces, podríamos esperar una mejora sustancial en los niveles de aprendizaje en los próximos años, especialmente en los estudiantes de secundaria.

4. Indicador: Conocimientos, opinión y afición a la democracia de los ciudadanos

En esta sección se presentan los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares, ENAHO, del INEI: *Percepción ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones* (2018) como fuente del indicador Conocimiento, opinión y afición a la democracia de los ciudadanos, indicador de resultados relacionado con el desarrollo de conocimientos y actitudes hacia la democracia de los ciudadanos en general. Cabe notar que el desarrollo de estos aspectos en la ciudadanía es fundamental para garantizar una democracia real que garantice los derechos humanos de todos.

El conocimiento de la democracia y la percepción sobre el funcionamiento y la utilidad de la misma son claros indicios sobre el avance de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Si bien los datos presentados en esta sección no reflejan de manera directa los aprendizajes resultantes de las intervenciones educativas, reflejan de forma indirecta el desarrollo de competencias y actitudes en la ciudadanía sobre las cuales se espera que repercutan, en el mediano plazo, los esfuerzos de la educación básica en materia de derechos humanos y ciudadanía. De este modo, los datos presentados a continuación también nos servirán de línea de base para evaluar el avance de la meta 4.7 en los próximos años.

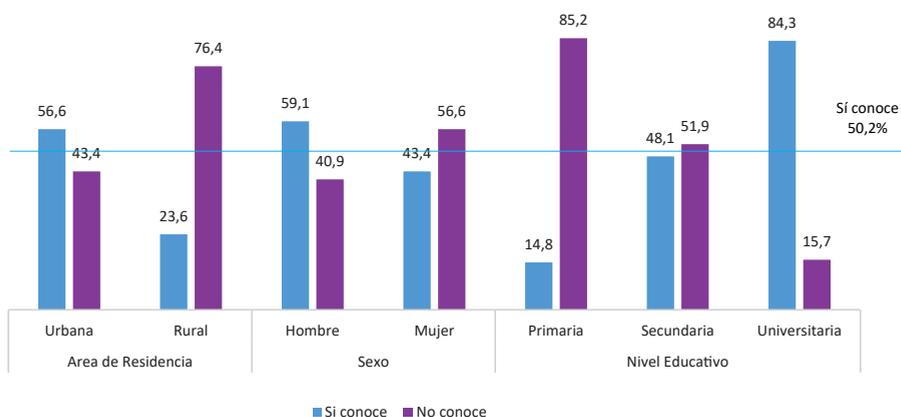
El Cuadro 15 y Gráfico 19 que hemos extraído del informe del INEI pulsan qué conocimiento tienen los peruanos y peruanas sobre lo que es democracia, tanto a nivel nacional como por categorías de sexo, área de residencia y nivel educativo.

CUADRO N° 15
PERÚ: CONOCIMIENTO DE LA DEMOCRACIA POR ÁREA DE RESIDENCIA Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
Semestre: Setiembre 2017- Febrero 2018
(Porcentaje)

¿Sabe usted qué es democracia ?	Nacional	Área de Residencia		Sexo		Nivel Educativo		
		Urbana	Rural	Hombre	Mujer	Primaria	Secundaria	Universitaria
Si conoce	50,2	56,6	23,6	59,1	43,4	14,8	48,1	84,3
No conoce	49,8	43,4	76,4	40,9	56,6	85,2	51,9	15,7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - Encuesta Nacional de Hogares. Módulo: Gobernabilidad, Democracia y Transparencia.

GRÁFICO Nº 19
PERÚ: CONOCIMIENTO DE LA DEMOCRACIA POR ÁREA DE RESIDENCIA Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
 Semestre: Setiembre 2017- Febrero 2018
 (Porcentaje)



Observamos que a nivel nacional la mitad de la población (50,2%) tiene conocimiento o información acerca de la democracia. Por área de residencia, el conocimiento de la democracia es mayor en el área urbana (56,6%) que en el área rural (23,6%). Al parecer, los hombres (59,1%) tienen un mayor conocimiento que las mujeres (43,4%) sobre este concepto. Nos interesa destacar el rol de la educación en este conocimiento, pues a mayor nivel educativo, mayor conocimiento de la democracia. Entre los que cuentan solo con primaria, apenas el 14,8% tiene conocimiento de la democracia, el porcentaje crece a 48,1% en secundaria y alcanza un 84,3% entre aquellos que cuentan con nivel universitario, aunque en este nivel esperaríamos un mayor porcentaje de personas con conocimiento de la democracia.

La opinión sobre *la utilidad de la democracia* fue otro componente de la ENAHO aplicada en el 2018, cuyos resultados presentamos en el cuadro 17 extraído del informe del INEI.

CUADRO Nº 17
PERÚ: OPINIÓN SOBRE LA UTILIDAD DE LA DEMOCRACIA POR ÁREA DE RESIDENCIA Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
 Semestre: Setiembre 2017- Febrero 2018
 (Porcentaje)

En su opinión, en el Perú ¿La democracia sirve:	Área de Residencia		Sexo		Nivel Educativo		
	Nacional	Urbana	Rural	Hombre	Mujer	Primaria 1/	Universitaria
Para que los derechos de las personas sean respetados	59,2	59,1	60,7	59,8	58,6	59,4	58,8
Para elegir autoridades	55,2	54,5	63,1	55,4	55,0	56,8	56,4
Para ser representados	41,0	40,8	43,5	42,8	39,2	37,9	43,4
Para lograr el bienestar familiar	28,3	28,1	30,4	29,0	27,6	30,2	28,7
No sirve para nada	4,9	5,2	2,5	5,4	4,5	4,3	5,5

1/ Incluye sin nivel e inicial.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - Encuesta Nacional de Hogares. Módulo: Gobernabilidad, Democracia y Transparencia.

Fuente: Boletín INEI, Percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones (2018).

A nivel nacional, el 59,2% de la población opina que la democracia sirve para que las personas puedan ejercer sus derechos; el 55,2% cree que sirve para elegir autoridades, el 41,0 para ser representados, el 28,3 para lograr el bienestar familiar, en tanto que el 4,9% opina que la democracia no sirve para nada.

Llama la atención que no haya mayor diferencia de opinión entre las personas con un bajo nivel educativo (59,4%) y aquellas con nivel universitario (58,8) con respecto a la utilidad de la democracia “para que los derechos de las personas sean respetados”, o “para elegir autoridades” que obtiene porcentajes similares de opinión, 56,8% entre los de bajo nivel de educación y 56,4% entre los universitarios, comparados con los resultados sobre conocimiento de la democracia.

Al parecer, el conocimiento es más teórico y puede no saberse cómo definirla y que se requiere educación formal para hacerlo; la opinión sobre la utilidad está basada en la práctica de la democracia, al margen de la escuela.

El *grado de afección a la democracia* fue también medido en la encuesta en la que se pidió que se eligiera el tipo de gobierno con el que se estaba más de acuerdo. El cuadro 22 del informe del INEI nos ofrece los resultados. En él encontramos que el 67,2% de la ciudadanía prefiere un gobierno democrático; en el área urbana el porcentaje es de 68,6% y en el área rural 61,5%. Por su parte, a mayor nivel educativo, como el superior, el porcentaje de los que opinan que un gobierno democrático es siempre preferible es 76,1%, frente al 57,7% de los que cuentan con primaria. Llama la atención el porcentaje, nada despreciable de 15,3% a nivel nacional, para quienes les da lo mismo que el gobierno sea democrático o autoritario.

CUADRO Nº 22
PERÚ: GRADO DE AFECCIÓN DE LOS PERUANOS HACIA LA DEMOCRACIA
 Semestre: Setiembre 2017- Febrero 2018
 (Porcentaje)

¿Con cuál de las opiniones, está usted más de acuerdo?	Área de Residencia			Sexo		Nivel Educativo	
	Nacional	Urbana	Rural	Hombre	Mujer	Primaria 1/	Universitaria
Un gobierno democrático es siempre preferible	67,2	68,6	61,5	69,1	65,8	57,7	76,1
En algunas circunstancias, es preferible un gobierno autoritario que uno democrático	11,4	11,7	10,5	13,1	10,1	8,4	13,3
Me da lo mismo que sea democrático o autoritario	15,3	15,3	15,2	14,6	15,8	17,7	9,6
No sabe	6,1	4,4	12,9	3,2	8,3	16,2	1,0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - Encuesta Nacional de Hogares. Módulo: Gobernabilidad, Democracia y Transparencia.

Fuente: Boletín INEI, Percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones (2018).

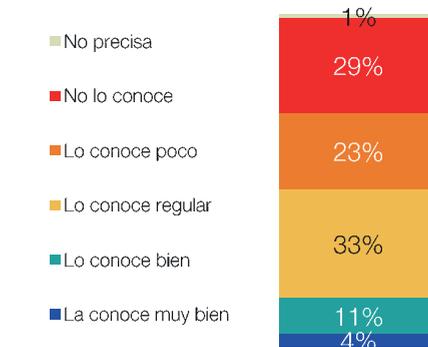
También debe preocuparnos ese 12,9% en área rural y 16,2% entre los que no accedieron a la escuela o fueron solo al nivel inicial o primaria que no supieron cómo contestar la pregunta.

5. Indicador: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural e interculturalidad en los ciudadanos

Para este último indicador de resultados tenemos como fuente la *I Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad Cultural*, realizada por la empresa Ipsos por encargo del Ministerio de Cultura en el 2018. De ella hemos seleccionado los resultados que brindan información relevante para medir el avance de la meta 4.7, en lo relativo a la dimensión Educación para la valoración de la diversidad cultural.

La encuesta indaga sobre el conocimiento del término **diversidad cultural** entre los ciudadanos con la pregunta “¿Qué tanto diría que conoce el término “diversidad cultural”?”

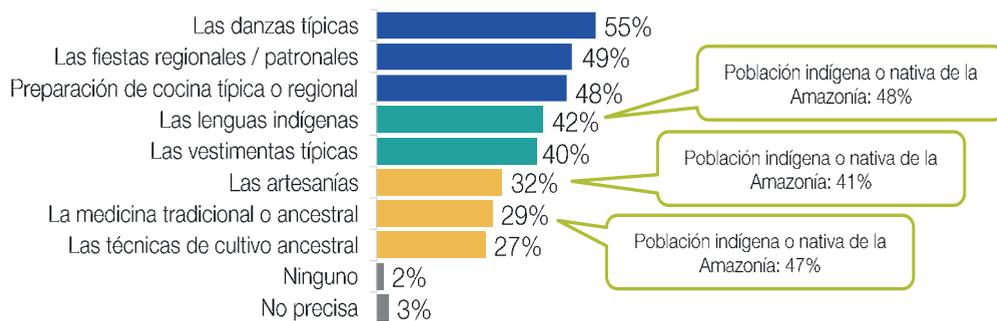
A nivel nacional, el 30% dice no conocer el término, el 23% lo conoce poco, el 33% responde que lo conoce regular y solo el 15% afirma conocerlo muy bien o bien. En el área rural, 41% respondió que no conocía el término, como se ilustra en el siguiente gráfico.



P12. En general, ¿qué tanto diría que conoce el término "diversidad cultural"?
Base: Total de entrevistados (3,781).

Fuente: Ministerio de Cultura, Ipsos, 2018. *I Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad Cultural*.

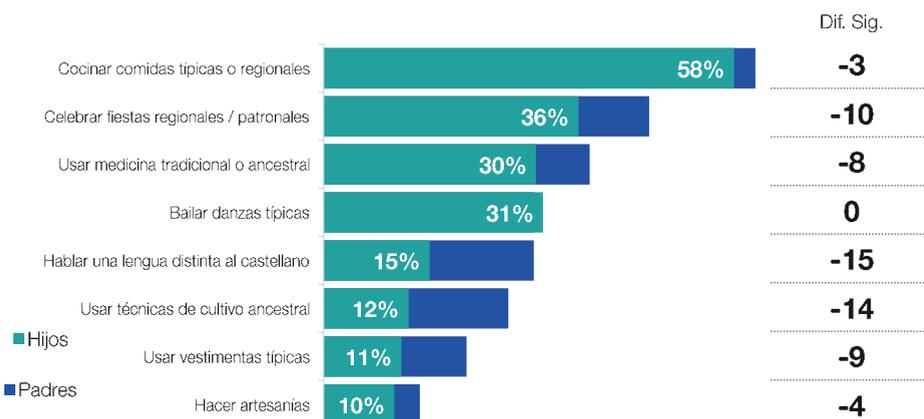
Las expresiones más frecuentemente reconocidas como parte de la diversidad cultural son las danzas típicas (55%), las fiestas regionales (49%) y la preparación de la cocina típica o regional (48%). Sin embargo, entre las poblaciones indígenas de la Amazonía la diversidad cultural se asocia más a las lenguas (48%), las artesanías (41%) y la medicina tradicional (47%).



P15. De las siguientes alternativas, ¿Cuál o cuáles considera que son una expresión de diversidad cultural? ¿Alguna otra? (Tarjeta)
 Base: Total de entrevistados (3,781).

Fuente: Ministerio de Cultura, Ipsos, 2018. / Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad Cultural.

Otro dato que es importante considerar en términos educativos es que salvo las danzas y, en menor grado, las comidas típicas, todas las costumbres se pierden de generación en generación, como se observa en el siguiente gráfico.



P19. ¿Qué características o costumbres tienen o tenían sus padres? ¿Alguna otra?

Base: Total de entrevistados (3,781).

P20. ¿Qué características o costumbres tiene usted? ¿Alguna otra?

Base: Total de entrevistados (3,781).

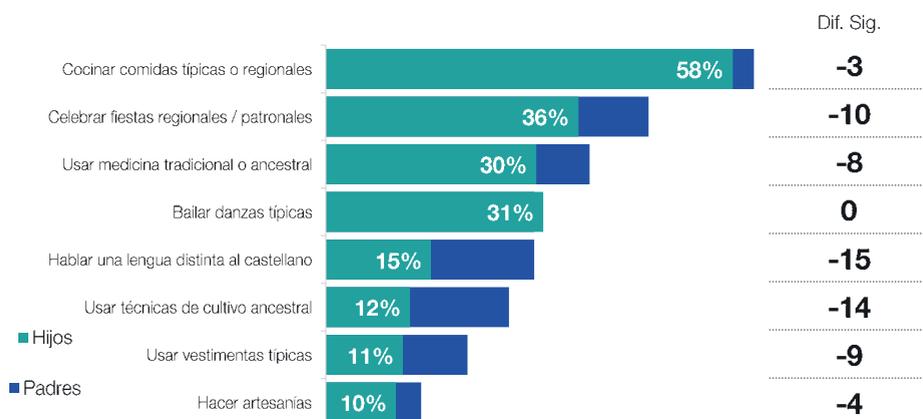
Fuente: Ministerio de Cultura, Ipsos, 2018. / Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad Cultural.

A nivel oficial, el Perú es reconocido por su diversidad lingüística y cultural, pero esta compleja riqueza no es apreciada por todos, como lo demuestran los resultados de esta encuesta en el gráfico que sigue:



Fuente: Ministerio de Cultura, Ipsos, 2018. | Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad Cultural.

Como se ve, si bien la homogeneización de lenguas y costumbres no arroja respuestas mayoritarias, es significativo que el 42% de peruanos considere que sería mejor que todos tuviésemos las mismas costumbres o tradiciones, un 29% opina que sería mejor que todos habláramos español como una única lengua y un 28% afirma que los hijos no deberían seguir las costumbres de sus padres para evitar ser discriminados y excluidos. La población afroperuana parece ser la más proclive a la homogeneización de lenguas y costumbres. En cambio, el 78% de los quechuas o aimaras y el 66% de los indígenas amazónicos rechazan que el castellano sea la única lengua hablada en el país. La discriminación la sufren todos los grupos, pero no por ella aceptan que los hijos no continúen las costumbres de sus padres. Sin embargo, en la actual dinámica de las relaciones, salvo las danzas y, en menor grado las comidas típicas, todas las costumbres se pierden de generación en generación.



P19. ¿Qué características o costumbres tienen o tenían sus padres? ¿Alguna otra?
Base: Total de entrevistados (3,781).

P20. ¿Qué características o costumbres tiene usted? ¿Alguna otra?
Base: Total de entrevistados (3,781).

Fuente: Ministerio de Cultura, Ipsos, 2018. | Encuesta Nacional Percepciones sobre Diversidad.

Estos datos nos brindan importantes indicios acerca de la valoración actual de la diversidad cultural, a partir de ellos podemos identificar los retos que debe enfrentar la educación peruana sobre este tema y otros relacionados con él y que son parte del contenido de la meta 4.7, como la ciudadanía global y la lucha contra la discriminación.

Si bien los indicadores presentados en esta sección no reflejan de manera directa los aprendizajes derivados de las intervenciones educativas, sí reflejan, de forma indirecta, el desarrollo de competencias y actitudes en la ciudadanía sobre las cuales se espera que repercuta, en el mediano plazo, la educación básica en materia de valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad y el aporte de la cultura al desarrollo sostenible.

CONCLUSIONES GENERALES

- La Meta 4.2 dedicada a la primera infancia se implementa en los Ciclos I y II de la educación Inicial. Se logra una cobertura por encima del 90% en el Ciclo II (niñez de 3 a 5 años) pero se mantiene una gran brecha en el Ciclo I, con una cobertura de apenas 11,8% a nivel nacional, considerando los servicios públicos y privados.
- La Meta 4.1 abarca la educación primaria y secundaria. El acceso a la educación primaria alcanza al 98% de niños y niñas a nivel nacional. El acceso a la secundaria tiene un avance significativo y logra una cobertura por encima del 85% en todo el país.
- La Meta 4.3 se refiere a la educación superior, universitaria y no universitaria. El acceso a este nivel educativo lo logra más del 76% de la población joven entre 17 y 21 años. La asistencia de las mujeres es ligeramente mayor que la de los varones en este nivel. Hay diferencias significativas en el acceso a la educación superior entre las regiones sub-nacionales, los porcentajes más bajos se encuentran en la Amazonía y costa norte, los más altos se encuentran en la región sur exceptuando a Lima Metropolitana e Ica.
- La Meta 4.5 se refiere a logros de inclusión en educación y el indicador clave es el índice de paridad.
 - En educación inicial se logra la paridad por sexo femenino y masculino, área de residencia urbana y rural, lengua materna castellano e indígena. La condición de pobreza es causal de desigualdad aunque los grupos pobre y no pobre se acercan a la paridad.
 - En educación primaria se logra paridad en las cuatro categorías, sexo, área de residencia, nivel de pobreza y lengua materna.

Las cifras de repitencia evidencian las desigualdades: son más de 3 y 4 puntos porcentuales mayores en el área rural que en la urbana y las escuelas de gestión estatal frente a las de gestión privada. La repitencia representa el fracaso del sistema educativo por no responder con pertinencia a las características del estudiante y su entorno familiar y socioeconómico y trasladar el fracaso al alumno repitente.

- En educación secundaria solo se mantiene la paridad de género, los índices de paridad favorecen a los estudiantes del área urbana, de nivel socioeconómico no pobre y a los que tienen el castellano como lengua materna, aunque hay un incremento notable de matrícula de la población indígena, rural y pobre en este nivel educativo.

La repitencia en secundaria sigue el mismo patrón que en la primaria y son los varones de área rural y de escuelas públicas los que tienen mayores porcentajes de repetidores.

- En la educación superior la paridad de género se mantiene, con ligero porcentaje de mayor asistencia de las mujeres. La desigualdad golpea a la población indígena, rural y especialmente a la pobre.
- En cuanto a años promedio de escolaridad de la población de 25 a 34 años, continúa la paridad de género, pero se repite la disparidad a favor de los pobladores de áreas urbanas, no pobres e hispanohablantes. La mayor desigualdad se da entre los pobres y los no pobres.
- La pobreza es el factor que más influye en el ejercicio del derecho a la educación, en área rural y urbana. Es un imperativo ético asumir la estrecha relación entre el ODS 1 Fin de la pobreza y el ODS 4 Educación.
- Hay grupos de población excluida que no han sido objeto de este breve estudio, pero que tenemos siempre presente: la población con discapacidad, la población infantil y adolescente que trabaja, las madres adolescentes, los jóvenes y adultos que no accedieron a la educación básica, la población afroperuana.
- La Meta 4.7 apunta al logro de aprendizajes para el desarrollo sostenible en sus diferentes dimensiones. Los enfoques transversales del Currículo Nacional de Educación Básica y el Diseño Curricular Básico Nacional para la Formación Inicial Docente en Educación Primaria son sustento de una educación para el desarrollo sostenible, la educación para los derechos humanos, la educación para la ciudadanía mundial, la educación para la igualdad de género y la educación para la valoración de la diversidad cultural.
 - El poco tiempo de posible aplicación del CNEB y la reciente publicación del DCBN para la formación de docentes de educación primaria no permiten aún evaluar el impacto de la posible aplicación de los enfoques transversales de los dos currículos en el magisterio y los estudiantes.
 - Podemos considerar como línea de base para futuras indagaciones de avance en el logro de la meta 4.7 los resultados de la evaluación muestral de ciudadanía a estudiantes de 6° de primaria del MINEDU en la que solo el 33,5% alcanzó el nivel Satisfactorio.
 - El enfoque transversal menos atendido en los dos currículos es el de igualdad de género. El enfoque ambiental queda pendiente de estudio.
- Los resultados de encuestas nacionales sobre conocimiento, opinión y valoración de la democracia y diversidad cultural revelan que hay mucho por hacer en el campo educativo en cuanto a formación ciudadana y lucha contra la discriminación en el país.

La narrativa sobre estos temas en documentos oficiales y académicos está aún lejos de ser asumida por el grueso de la población nacional.

- La evaluación de la implementación de cualquiera de los ODS debe ceñirse al principio de integralidad de la Agenda 2030. El uso de indicadores esencialmente cuantitativos debe ser complementado con estudios cualitativos que conduzcan a identificar las causas multidimensionales de los avances, retrocesos o estancamiento en el logro de las metas de los diferentes ODS.
- Los resultados de evaluaciones integrales pueden impulsar políticas y medidas integrales que consigan la necesaria intervención multi e intersectorial para lograr las metas del ODS 4 y los demás ODS.

EPÍLOGO

Toda la información que sirve de base al análisis en el este documento de trabajo terminó de recogerse un mes antes de que el país y el mundo comenzaran a sufrir la expansión y graves consecuencias de la pandemia por el COVID 19. Los desafíos que están enfrentando los gobiernos para detenerla y superar las tremendas desigualdades estructurales en salud, educación, economía, comunicación, conectividad, etc. son inmensos. Ninguna política o medida parece suficiente y aunque la intención apunte a la inclusión de todos y todas, especialmente a los que viven o han vuelto a vivir en pobreza, la meta parece inalcanzable. Asimismo, el comportamiento desigual de nuestros conciudadanos en cuanto a la comprensión de la complejidad de la experiencia, es evidencia de las inequidades en el ejercicio de derechos por razones fundamentalmente económicas.

No pretendemos hacer ahora un análisis de la crisis provocada por la pandemia del COVID 19, quisiéramos más bien que se considerara la Agenda 2030 como una hoja de ruta aún pendiente en el país y se reflexionara sobre las posibilidades de un plan integral de acción que reconozca la potencialidad de la educación como promotor de una sociedad que educa para y vive expresando solidaridad, justicia, equidad y paz. Esa es la transformación a la que aspiraron los estados miembros de las Naciones Unidas al aprobar la Agenda de Desarrollo Sostenible al 2030, entre ellos, el Perú. Qué pasos hacia adelante pueden darse después del COVID 19.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Díaz, M. A., Alcas Zapata, N. & Alarcón Díaz, H. (2019). Conceptualización de la inclusión educativa: el caso de tres escuelas peruanas. *InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação*, 25(1), 13–26. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9439>
- Cáceres, C. & Salazar, X. (2013). “Era como ir todos los días al matadero...” *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-002-2017-DP-AMASPPI.PPI.pdf>
- Guerrero, Gabriela y Flavia Demarini (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. 163-206. Lima: GRADE.
- Mendoza, A. (2019). *Escuelas por la igualdad de género y libres de violencia*. Recuperado de UNICEF website: <https://www.unicef.org/peru/articulos/escuelas-por-la-igualdad-de-genero-y-libres-de-violencia>
- MINEDU. (2019). *Sí se Ve: Contra la violencia escolar*. Recuperado 24 de julio 2019 de <http://www.siseve.pe/web/>
- MINEDU. (2018). *ESCALE – Estadísticas de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe>
- UNESCO. (2019). *Libro de datos del ODS 4 - Indicadores globales de educación 2019*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-databook-global-ed-indicators-2019-sp.pdf>
- UNESCO. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>



Campaña
Peruana
por el Derecho
a la Educación

Calle Luis Mannarelli 1100, Magdalena del Mar - Lima 17 . Telf.: (51-1) 264 0607
www.cpde.org.pe Facebook: peru.cpde Twitter: peru_cpde