

Una agenda por y para la educación rural pospandemia

La necesidad de una pedagogía de género

La familia y la escuela en tiempos de pandemia

103



BRECHAS QUE DEJA LA PANDEMIA: DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y DE GESTIÓN EDUCATIVA

Contenido

1 EDITORIAL, JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ

ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

- 2 El servicio educativo de emergencia como respuesta del Perú ante la pandemia: alcances y desafíos
SANDRO MARCONE FLORES
- 10 El sistema educativo peruano en emergencia: el desafío político y social de la alta segregación escolar
SANDRA CARRILLO LUNA
- 14 Pandemia, derecho a la educación, aprendizajes y estallido de la burbuja educativa
LUIS BONILLA-MOLINA
- 20 La educación de personas jóvenes y adultas en el contexto de la emergencia: deuda y desafíos
NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL
- 26 Aprendo en Casa: desafíos pedagógicos y de gestión en un país diverso
PATRICIA ANDRADE PACOREA
- 32 Balance de Aprendo en Casa con enfoque de EIB. Una experiencia de la región Ayacucho
EDHGAR VALENCIA AGUILAR
- 36 ¿Qué desafíos nos planteó la pandemia? Formación docente en emergencia
JAIME MONTES GARCÍA
- 40 Qué dice la estadística sobre el acceso a la educación virtual y la igualdad de oportunidades
ARTURO MIRANDA BLANCO

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 46 Una agenda por y para la educación rural pospandemia
MACLOVIO OLIVARES TARRILLO
- 52 Pedagogía de género: una necesidad
MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ AGUILAR
- 56 Hacia una educación de personas adultas basada en la comunidad como vía para la democratización de los aprendizajes en tiempos de emergencias
JORGE OSORIO VARGAS
- 60 ¿Qué se aprendió sin ir a la escuela?
ANA MARÍA NARVÁEZ MUERAS
- 64 México: políticas y estrategias de la educación superior a partir de la experiencia juvenil en pandemia
GLORIA HERNÁNDEZ FLORES

EXPERIENCIAS

- 68 Elaboración de materiales para promover aprendizajes a través de plataformas virtuales
NORMA RODRIGUEZ FERNANDEZ
- 74 La familia y la escuela en tiempos de pandemia
SARA ENCINAS ARANA
- 80 Formación docente en habilidades socioemocionales: una experiencia en tiempos de pandemia
RUBÉN PRADO CISNEROS
- 86 Programa Horizontes: experiencias de articulación de la formación técnica. Aporte al proyecto de vida de adolescentes y jóvenes en el territorio rural del Alto Piura
JOEL TRONCOS CASTRO
- 92 ¿Qué desafíos nos planteó la escuela para aprender a leer en tiempo de pandemia?
VANETTY MOLINERO NANO

COMENTARIOS DE LIBROS

- 96 Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)
YOLANDA ROJO CHÁVEZ

DIRECTOR DE LA REVISTA

José Luis Carbajo Ruiz

CONSEJO EDITORIAL

José Luis Carbajo Ruiz
Estela Gonzalez Astete
Julio César Del Valle Ramos

EDICIÓN

Julia Aída Vícuña Yacarine

CORRECCIÓN

Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN

Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES

Agencia Andina, CIPCA, Programa Horizontes, Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, TAREA.

EDICIÓN DIGITAL

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osoros 161, Pueblo Libre

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osoros (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre. Lima 21, PERÚ

Teléfono: 424 0997

Correo: tarea@tarea.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>
Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 2707-1413

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

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

CON EL APOYO DE:

Brot
für die Welt

AXIS 


Verden



Solidaridad Internacional Infantil
Dinamarca

JOSÉ LUIS CARBAJO
Director

Venimos de crisis en crisis —tanto política como económica— y cada vez se cae más abajo. Tal parece que no tenemos salida en el corto plazo, porque quienes ostentan el poder y son responsables de impulsar posibles recambios forman parte de un grupo de personas conservadoras que han convertido los partidos en trincheras de lucha para defender sus intereses personales —y sus empresas—; asimismo, para cubrirse entre sí, de modo que la ley no los alcance; y para colocar su creencia religiosa por encima de los derechos ciudadanos, afectando así el bien común.

En nuestro ámbito estamos viviendo un retroceso de reformas que permitían avizorar la mejora de la educación básica y superior. Reformas que fueron construyéndose a lo largo de varios años, en deliberación entre las fuerzas políticas, la sociedad civil organizada, el Ejecutivo y Legislativo. Ahora, el gobierno y los grupos parlamentarios —incluso con diferencias políticas extremas— han conformado una mayoría que en once meses ha aprobado leyes que debilitan el liderazgo del sector Educación. Esto, en aspectos tan fundamentales como las decisiones sobre lo que se debe enseñar en el nivel básico y la transparencia de la gestión pública en educación superior.

En este contexto incierto publicamos la revista *Tarea* número 103, para dar cuenta de lo que nos enrostró y dejó la pandemia en el ámbito que nos atañe. Si bien se dieron imaginativas y creativas respuestas pedagógicas y de gestión escolar —como Aprendo en Casa, iniciativas de formación docente y otras experiencias que presentamos en este número—, no podemos dejar de ver que las desigualdades de aprendizaje se ampliaron, afectando más a la población en pobreza y extrema pobreza económica. Los dos años de pandemia perjudicaron en mayor medida a las escuelas rurales, a las comunidades rurales sin internet y a las familias que no cuentan con medios tecnológicos ni con medios virtuales, condiciones básicas para acceder a la educación remota.

Las maestras y los maestros vieron aumentadas sus horas de trabajo. Debieron reaccionar con nuevas estrategias pedagógicas para contextualizar el currículo; asimismo, tuvieron que adaptar los recursos y procedimientos de aprendizaje para una variedad de

estudiantes: había quienes tenían internet, quienes veían o escuchaban las clases por televisión o radio, quienes recibían las indicaciones por WhatsApp y quienes no tenían manera de conectarse, en cuyo caso debían ir una vez por semana a la escuela para dejar indicaciones y recoger las evidencias.

El conjunto de docentes, sin excepción, vivió durante la pandemia momentos de incertidumbre e impotencia. Esto llevó, en algunos casos, a una relación autoritaria con niñas, niños y adolescentes, pero también asumieron el compromiso y la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza. En este periodo también se acrecentó la violencia de género, especialmente en contra de mujeres, niñas y niños: aumentaron los feminicidios y las agresiones sexuales.

Las familias se constituyeron en un soporte que buscó dar continuidad a los aprendizajes. Cumplieron un papel alentador, pero no todas tuvieron las mismas condiciones. Se comprometieron con sus hijas e hijos, aunque en muchos casos pudiera haber poco entendimiento de los temas de aprendizaje. Los quehaceres del hogar se ampliaron, más allá de la crianza y la búsqueda de recursos para apoyar la economía familiar.

La pandemia nos enrostró, decíamos, las carencias y desigualdades en el acceso a servicios básicos como la salud y la educación; y en la pospandemia, más peruanas y peruanos se han quedado sin empleo y han pasado a vivir de manera más precaria. En paralelo, la corrupción se ha adueñado de la política. Hemos perdido el norte del bien común y retrocedido a la política del corto plazo.

Una luz, aunque tenue, son las elecciones regionales y municipales del próximo octubre. Quienes asuman las gobernaciones regionales pueden hacer presión para que cambien las erradas políticas nacionales, convertirse en actores social y políticos de contrapeso en favor de la gobernabilidad. En el mediano plazo necesitamos un recambio generacional, un liderazgo con visión democrática y progresista en el ejercicio profesional de la política, para que la esperanza, la justicia, la sensatez y la virtud acompañen a una ciudadanía participativa.

El servicio educativo de emergencia del Perú ante la pandemia:

Durante la pandemia fue un desafío atender el servicio educativo. El Perú no contaba con las condiciones mínimas necesarias para desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje no presencial. Sandro Marcone reflexiona en torno a las medidas adoptadas y los desafíos que se plantean hacia el futuro en relación con el uso de la tecnología educativa y reducir la brecha de acceso en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE:

Aprendo en Casa, Emergencia sanitaria, PerúEduca, Servicio educativo, Tecnologías de información y comunicación.

Peru's emergency education service as a response to the pandemic: scope and challenges

The pandemic posed a challenge to providing an education service. Peru did not have the minimum conditions necessary to develop non-presential teaching and learning models. Sandro Marcone reflects on the measures taken and the challenges that lie ahead in relation to the use of educational technology and reducing the access gap at all levels and forms of the education system.

KEYWORDS:

I Learn at Home, Health emergency, PeruEduca, Educational service, Information and communication technologies.

SANDRO MARCONE FLORES

Experto en integración de TIC en la gestión pública y la educación. Director de CulturaDigital.pe

Urgencia como respuesta al alcance y desafíos



ANDINA

Es muy probable que en este momento recordemos muy poco de cómo se sucedieron los hechos en marzo del 2020, cuando, en el marco de la pandemia del covid-19, se decretó el distanciamiento social obligatorio y se cerraron en el Perú y el mundo las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. En nuestro país, el Ministerio de Educación (Minedu) puso en marcha, en menos de un mes, el servicio educativo de emergencia en modalidad no presencial, cuando algunas voces daban por perdido el año escolar 2020.

Este texto pretende analizar la estrategia de continuidad de servicio desplegada por el Minedu, desde el punto de vista de la importancia de la educación para el desarrollo personal y social. Es justamente por la interdependencia del contexto familiar y social de cada estudiante con su proceso de aprendizaje que nos interesó conocer las condiciones en las que el servicio educativo se brindó entre marzo del 2020 y el primer semestre del 2021. La reflexión que abordamos se refiere a si se debió o no establecer el servicio educativo de emergencia en modalidad no presencial como respuesta al confinamiento social y a cuáles son los desafíos que se plantean hacia el futuro en relación con el uso de la tecnología educativa¹ y el aprendizaje digital.

La pandemia del covid-19 y la consecuente emergencia sanitaria obligaron a poner énfasis en los modelos de enseñanza y aprendizaje no presencial,² tanto en la educación formal —en todo nivel y tipo de gestión— como en el desarrollo profesional o formación continua. Es en ese contexto que el gobierno peruano, por medio del Minedu, tomó medidas orientadas a la continuidad del servicio educativo. Destacan entre estas Aprendo en Casa y PerúEduca.³

Estamos convencidos de que la continuidad del servicio educativo era imperativa, no solo por su impacto entre el estudiantado sino, principalmente, por su efecto positivo en el equilibrio social y la salud mental de todo el país.

1 La tecnología educativa, también conocida como EduTech o EdTech, es un área de trabajo especializada en el desarrollo de innovaciones tecnológicas para la educación, aplicadas a los procesos y a los contenidos. Es el hilo conductor —y también un proveedor— entre la educación a distancia, el aprendizaje electrónico y el aprendizaje digital.

2 En lo cotidiano se habla de *educación a distancia* o *educación remota*. Sin embargo, la posibilidad de la interactividad audiovisual sincrónica y la de diseñar/operar experiencias personalizadas y adaptativas que existen en la actualidad obligan a plantear una diferencia conceptual con lo que hasta fines de los años noventa se conocía como educación a distancia, educación remota o teleeducación.

3 Para mayor detalle se pueden visitar los sitios web <https://aprendoen-casa.pe/> y <https://www.perueduca.pe/>

Cuadro 1.

Perú	
Porcentaje de hogares con:	
	2018
Móvil	90,9
TV	80,2
Radio	71,9
Computadora	32,4
Internet	29,8

Fuente: ITU

Nada de lo anterior implica no ser a la vez muy críticos con los gobiernos previos a la pandemia en relación con las pésimas condiciones de infraestructura, conectividad y equipamiento con las que se tuvo que enfrentar el covid-19 en el Perú.

ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL PERÚ

No tendría sentido analizar el servicio educativo de emergencia sin antes revisar los niveles de acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) y en especial a las tecnologías digitales en las que esta estrategia fue aplicada. Para tener una idea general, en el cuadro 1 se muestra el porcentaje de acceso a las TIC en los hogares peruanos según la información reportada a la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (ITU).

La telefonía móvil, con el 90,9 %, es la tecnología con mayor penetración en los hogares peruanos, mientras que menos del 30 % de estos tenía acceso a internet. Lo que hemos vivido todos durante la pandemia ha puesto en evidencia cuán fundamental es el acceso a internet en el hogar y lo complicado que es hacer teletrabajo y teleeducación mediante el móvil, no solo por el consumo de los paquetes de datos sino también por las características del dispositivo mismo.

En el cuadro 2 se muestran los datos de acceso en los hogares peruanos respecto a otros diez países de la región, usando la misma fuente y año. De la observación de este cuadro queda claro que, salvo en el acceso a la radio, estamos por debajo del promedio de los países seleccionados.

Adicionalmente, hablar de acceso a internet sin desagregar por velocidad o capacidad de transmisión de datos se convierte en un indicador errático que puede llevar a sobreestimar el estado de la conectividad. En el

Cuadro 2.

2018

Porcentaje de hogares con:

Países	Móvil	TV	Radio	Computadora	Internet
Chile	n.d.	n.d.	n.d.	60,2	87,5
Argentina	n.d.	n.d.	n.d.	64,3	75,9
Costa Rica	94	95,7	62,1	50,4	73,1
Brasil	92,8	95,6	62,4	41,8	66,7
Uruguay	94,8	96,6	79,5	69,1	66,2
México	89,7	92,9	56,2	44,9	52,9
Colombia	95,2	90,7	69,7	41,6	52,7
Ecuador	90,7	71,8	25,9	40,7	37,2
Perú	90,9	80,2	71,9	32,4	29,8
Paraguay	96,7	91,0	76,4	25,4	24,4
Bolivia	n.d.	81,2	43,9	24,9	16,2
Promedio	93,1	88,4	60,9	45,1	53,0

Elaboración propia

Fuente: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>

Perú, como en muchos otros países, la pandemia y la cuarentena asociada han hecho evidentes las serias limitaciones que el acceso móvil y el fijo asimétrico (ADSL) a internet tienen para la educación, trabajo y salud remota (Marcone 2020a).

Sin entrar en más detalles, está claro que no tuvimos ni tenemos la infraestructura necesaria para soportar la estrategia Aprendo en Casa. Aunque uno de los impactos de la pandemia ha sido el aumento de la cobertura del servicio de internet, la brecha de infraestructura sigue siendo muy grande. Es relevante destacar que existe una agenda también pendiente para desarrollar capacidades, contenidos y transacciones que potencien el aprovechamiento cotidiano de la tecnología digital; es decir, desarrollar también la demanda y no solo la oferta.⁴

EL SERVICIO EDUCATIVO DE EMERGENCIA EN MODALIDAD NO PRESENCIAL

Como sosteníamos en marzo del 2020, era obvio que “estamos en una situación de excepción y por lo tanto el servicio educativo no podrá prestarse en las mismas condiciones de presencia física, sincronía y recursos. Es decir, que las principales variables a resolver son: a) la desconexión sincrónica entre maestros y alumnos; y b) la incertidumbre sobre la disponibilidad de recursos y materiales pedagógicos en los hogares de los alumnos” (Marcone 2020b).

4 Véase más sobre la brecha de demanda en Marcone 2017.



ANDINA

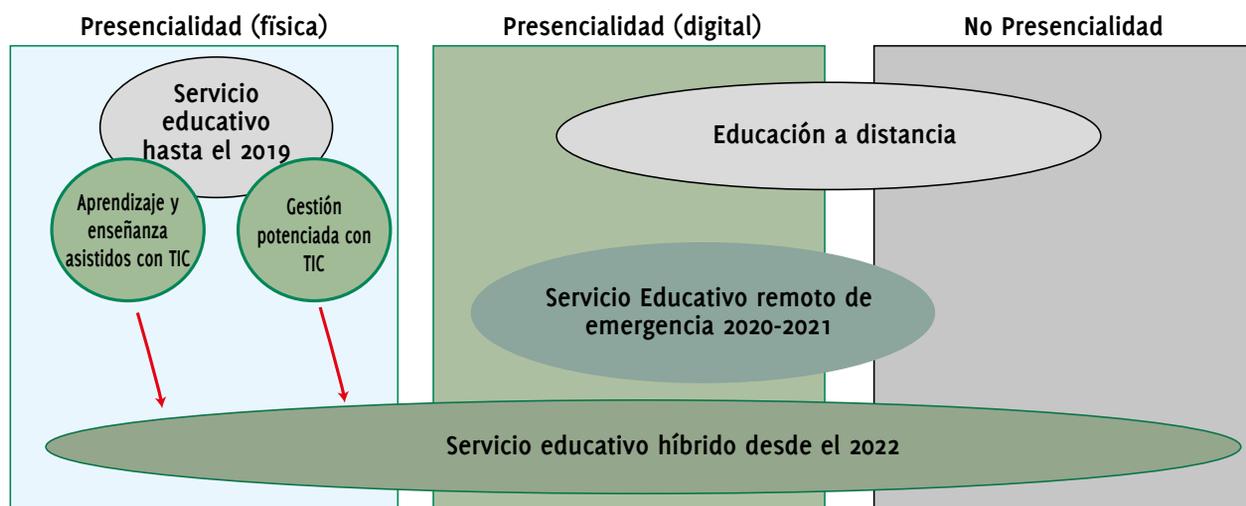
A diferencia de lo que podría haber significado en los años ochenta o noventa del siglo pasado, en la actualidad pensar en el aprendizaje no presencial nos lleva al uso o mediación de las TIC; y como parte de ellas, a las llamadas *tecnologías digitales*.

Antes de la pandemia, el Ministerio de Educación, en el Currículo Nacional de la Educación Básica, ya había incluido una competencia asociada a las TIC, la Competencia 28: “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC con responsabilidad y ética” (Minedu 2017). Este hecho, sin duda, debería establecer como perentorio que las maestras y los maestros adquieran cuanto antes niveles suficientes de desempeño en la llamada *cultura digital*.⁵

Viéndolo en retrospectiva, Aprendo en Casa no llegó a ser un programa de educación a distancia ni mucho menos uno de educación digital.⁶ No teníamos las condiciones

5 El significado de Cultura Digital que proponemos es el siguiente: “proceso mediante el cual un individuo, una organización o una sociedad se apropia de las TIC a favor de su bienestar y desarrollo pleno y autónomo. Es la manifestación cotidiana y operativa del camino que nos conduce hacia transformarnos en una Sociedad de la Información y el Conocimiento” (CulturaDigital.pe).

6 El *aprendizaje* o la *educación digital* implica más que usar internet y computadoras —u otros dispositivos electrónicos— como medios conductores de contenidos. Es una estrategia en la cual la dinámica, los roles y los recursos se transforman alrededor de los siguientes ejes: conectividad, personalización, interactividad, autoaplicación y autoprotección. Cambian la didáctica, el diseño instruccional y la evaluación. Los contenidos son mucho menos relevantes que los procesos, y se revaloriza tanto lo lúdico (gamificación) como el aprendizaje adaptativo, llevándolos a su máxima expresión. Contrario a lo que muchos pue-

Gráfico 1. Modelos de educación, pre y pospandemia

Fuente: Cultura digital.

mínimas necesarias en términos de conectividad, contenidos ni capacidades. Por eso, fue más bien una estrategia de continuidad de servicio en medio de una emergencia nacional. En el gráfico 1 proponemos un esquema sobre cómo se diferencian, en el tiempo, diversos conceptos que muchas veces se usan, incorrectamente, como sinónimos.

Lo que sí logró Aprendo en Casa fue proveer un servicio educativo no presencial usando diversos medios de comunicación, como internet, la televisión y la radio. Incluso se anunció la elaboración de cuadernos de trabajo impresos que se podrían usar de forma complementaria.

Como ya hemos visto, uno de los desafíos de esta iniciativa fueron los niveles de conectividad y equipamiento de los hogares en el Perú, especialmente en los contextos rurales. En relación con esto, el 19 de abril del 2020 se promulgó el Decreto Legislativo 1465, que autorizó al Minedu la contratación de dispositivos informáticos y conexión a internet "para implementar el servicio educativo no presencial o remoto para los docentes y estudiantes". En esa misma norma se estableció el marco presupuestal (650 millones de soles) y legal para una adquisición por emergencia.

Días después se promulgó el Decreto Supremo 006-2020-Minedu y su fe de erratas (21 y 23 de mayo respectivamente), en los que se establecieron los cri-

terios de focalización y priorización para definir a los beneficiarios. Se concluyó que el número total de estudiantes beneficiados sería de 1 090 293; y de docentes, 90 123 a nivel nacional.

El conjunto de acciones tanto pedagógicas como administrativas conducentes a adquirir, distribuir e integrar estos bienes y servicios se denominó, en el Minedu, Aprendo en Casa-Cierre de Brecha Digital (Minedu 2021). Para inicios del 2021 se había proyectado la necesidad de adquirir no menos de 4 millones de tabletas para estudiantes y poco menos de 350 000 para docentes, de las cuales el 74 % y el 66 % respectivamente tendrían planes de datos incorporados (Minedu 2020a).⁷

Así como Aprendo en Casa representa la oferta de contenidos dirigida al estudiantado y sus familias, el Minedu consolidó sus acciones de formación docente en servicio en el Sistema Digital para el Aprendizaje: PerúEduca. Adicionalmente se desplegó el Plan de Formación Docente en Servicio a Distancia, que tenía como objetivo al 2022 "crear y consolidar un sistema nacional de formación en servicio que se caracterice por ser articulado, flexible y descentralizado" (Minedu 2020b: 3).

Se estimó que de los algo más de 365 000 docentes del sistema educativo público de educación básica regular solo 68 % tenían acceso a internet. Aunque para muchos

den pensar, no se propone reemplazar a la profesora o el profesor ni la reducción de costos como principales ejes, sino el uso de la tecnología para gestionar la diversidad y lograr nuevos estándares de calidad en el servicio educativo.

⁷ Este Plan de Cierre de Brecha tenía definidas hasta cuatro fases. Por los sucesivos cambios de ministro y de equipos de trabajo, se ha perdido el rastro de hasta cuál de ellas se llegó a implementar.



este promedio nacional podía sonar a buena noticia, importa entender que en algunas regiones, especialmente en la Amazonía, este porcentaje podía llegar a ser de 30 %. Según estos cálculos, eran 118 698 docentes sin acceso a internet, sin hablar de la calidad o sostenibilidad en relación con los otros 246 612 docentes. Ante esa situación, el Minedu adquirió más de 400 000 planes de datos móviles con recarga mensual incluida (hasta fines del 2020) y con los dominios de Aprendo En Casa y PerúEduca en *zona libre*, denominación que recibe el listado de direcciones —es decir, las url— de los sitios web que se pueden usar o en los que es posible navegar sin consumir los datos del plan contratado.

CONCLUSIONES

Estamos convencidos de que, ante la llegada de la pandemia, la continuidad del servicio educativo era imperativa no solo por su impacto en el alumnado, sino principalmente por su efecto positivo en el equilibrio social y la salud mental de todo el país.

Reaccionar con rapidez y lanzar la estrategia Aprendo en Casa fue una acción acertada. Gracias a eso, para cientos de miles de estudiantes resultó posible mantener algún grado de contacto con sus docentes e incluso entre sí. Tanto en la educación pública como en la privada, la reacción del gobierno tuvo un efecto en cadena que permitió que muchas instituciones educativas no se resignaran a “perder el año” e hicieran esfuerzos adicionales para darle continuidad al servicio educativo.

Aunque todavía no se han realizado los estudios necesarios y suficientes para saber cuánto se dejó de aprender, qué nuevos aprendizajes han sido posibles en la virtualidad, quiénes aprendieron más y por qué, es innegable que muchos estudiantes lograron ciertos aprendizajes⁸ o, en todo caso, pudieron recibir soporte socioemocional gracias a que existía un servicio educativo de emergencia no presencial.

Como un efecto colateral, podemos decir que la continuidad del servicio educativo también ayudó a visibilizar las enormes carencias que tenemos en el Perú en términos de conectividad, equipamiento, competencias digitales y nuevas didácticas.

RECOMENDACIONES

El servicio educativo de emergencia no presencial se distribuyó de manera desigual y contribuyó con la inequidad del sistema educativo en el Perú, pese a los esfuerzos que se planearon para mitigar ese impacto —por ejemplo, la estrategia Cierre de Brecha—. En don-

8 Hay diversas evidencias que apuntan a que durante la cuarentena se desarrollaron aprendizajes respecto al uso de las tecnologías digitales, como es obvio; pero también a que el servicio educativo de emergencia cumplió una función importante en el aprendizaje sobre el covid-19 y su prevención. Entre estudiantes y docentes que sí tuvieron las condiciones mínimas de equipamiento y conectividad es frecuente escuchar que el uso de las TIC aportó a la comunicación entre estudiantes, con sus docentes e incluso con las familias.



de llegó plenamente, tampoco trajo consigo cambios pedagógicos notables. ¿Cómo hacer para que en el futuro no suceda lo mismo?

Mas allá de la enorme complejidad y el estrés al que el sistema educativo peruano está siendo sometido a raíz del limitado avance de las llamadas *condiciones habilitadoras*,⁹ proponemos un conjunto de acciones mínimas que el Estado debe afrontar:

1. Especializar el desarrollo de la *tecnología educativa* en el Ministerio de Educación, en las direcciones regionales y en las unidades de gestión educativa local. Esto pasa por el desarrollo de la cultura digital entre todo el personal, pero también por la consolidación organizacional de un área específica y exclusiva.
2. Integrar la *competencia digital* en el *Marco del buen desempeño docente* y en el *Marco del buen desempeño del directivo*, con especial énfasis en la generación y el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje intensivas en el uso de tecnología

⁹ Si aceptamos que el objetivo es generar cada vez mas oportunidades de aprendizaje de calidad y con equidad, y que para eso es fundamental el desarrollo de un modelo de *aprendizaje digital*, debemos reconocer las brechas que persisten en las condiciones habilitadoras —conectividad, incluido el acceso a internet; equipamiento, competencia digital docente, gestión del conocimiento y cultura digital de la comunidad educativa— y plantear una ruta para reducir las al mínimo.

educativa y nuevas estrategias didácticas. Esto incluye la educación a distancia y la presencial.

3. Acelerar la integración de los sistemas de información y el desarrollo de la gestión del conocimiento en todo el sistema educativo nacional sobre la base de una estructura y un modelo de datos abiertos para la educación, flexibles e interoperables entre los distintos niveles de gobierno. Esto, con especial énfasis en Aprendo en Casa, PerúEduca, el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) y el Sistema Integrado de Gestión de Personal (AYNI).

4. Liderar la definición y ejecución de un proyecto intersectorial que articule los esfuerzos y acciones de la Secretaría de Gobierno Digital, el Viceministerio de Comunicaciones —en especial, el Programa Nacional de Telecomunicaciones (Pronatel)—, el Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú (IRTP) y el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osipitel), entre otros; y que tenga como objetivo reducir la brecha de acceso en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

5. Desarrollar (adecuar) la infraestructura educativa. El Programa Nacional de Infraestructura Educativa (Pronied) y los proyectos de inversión pública locales y regionales siguen trabajando sobre la base de la normativa prepandemia de espacios cerrados y uso de espacios abiertos. Es necesario definir lineamientos para la creación de nuevos espacios educativos que combinen infraestructura y conectividad.



6. Consolidar y ampliar modificaciones regulatorias que permitan ofrecer la modalidad a distancia y mixta en todos los niveles educativos, garantizando condiciones mínimas de calidad y supervisión adecuada.

7. Definir y lanzar mecanismos para la certificación de aprendizajes no formales, en la línea del Mar-

co Nacional de Cualificaciones, pero también en relación con la educación básica regular.

8. Revisar y promover nuevos mecanismos de ejecución de proyectos integrales de tecnología educativa; por ejemplo, obras por impuestos (OXI) y asociaciones público-privadas (APP). 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOBIERNO DEL PERÚ (2020). Decreto Legislativo 1465. Establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del covid-19. *El Peruano*, Lima, 19 de abril. <https://bit.ly/3LZ6E4K>

MARCONE, Sandro (2017). Conectividad digital y la brecha de adopción. Blog *Construyendo la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en base al #AprendizajeDigital y a la #CulturaDigital*. Lima, 20 de junio. <https://bit.ly/38T6Ox4>

MARCONE, Sandro (2020a). ¿Podrá el Perú ser un país digital?, *Negocios Internacionales*, 24 (272). Comex, Sociedad de Comercio Exterior del Perú. Lima, agosto. <https://bit.ly/3LUPkgZ>

MARCONE, Sandro (2020b). ¿Educación a distancia o aprendizaje digital? *América Sistemas. Noticiero Digital* 1066. Lima, 25 de marzo. <https://bit.ly/3GuGeqn>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. <https://bit.ly/3MZMmtd>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020a). Plan de la estrategia de Cierre de Brecha Digital. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020b). Plan de Formación Docente en Servicio a Distancia 2020 en el marco de la emergencia sanitaria nacional. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Decreto Supremo 006-2020-MINEDU. Decreto Supremo que aprueba los criterios para la focalización de las personas beneficiarias en el marco del Decreto Legislativo 1465, que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del Gobierno ante el riesgo de propagación del covid-19.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2021). Estrategia de Cierre de Brecha Digital. Lima: Minedu. <https://bit.ly/3GyqYZr>

El sistema educativo peruano y el desafío político y social de

¿Cuál es el problema con la segregación?, pregunta Sandra Carillo, al tiempo que señala que la emergencia educativa no se origina en la pandemia, pues “el Perú es uno de los países de América Latina con mayor separación de estudiantes en diferentes escuelas en función del nivel socioeconómico de las familias”. En el siguiente artículo reflexiona sobre lo que implica acceder a una educación de calidad en el país.

PALABRAS CLAVE:

Educación de calidad,
Emergencia educativa,
Pandemia,
Segregación,
Sistema educativo de
calidad.

Peru's education system in emergency: the political and social challenge of the high level of school segregation

“What is the problem with segregation?” asks Sandra Carillo, while pointing out that the educational emergency did not start with the pandemic, because “Peru is one of the countries in Latin America with the greatest separation of students in different schools based on the socio-economic level of the families”. In this article she reflects on what it means to have access to quality education in the country.

KEYWORDS:

Quality education,
Educational emergency,
Pandemic,
Segregation,
Quality education
system.

SANDRA CARRILLO LUNA

Magíster en Políticas Públicas y Sociales por la Universidad Pompeu Fabra (España) y en Políticas Educativas por la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Licenciada en Psicología Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Miembro de la Sociedad de Investigación de la Educación Peruana (SIEP). scarrillo@iep.org.pe

o en emergencia: e la alta segregación escolar

La emergencia educativa no nació a raíz de la pandemia, es más bien la pandemia la que evidenció el estado de emergencia en el que se encuentra el sistema educativo peruano. Durante la pandemia, las escuelas del Perú estuvieron por más de 600 días sin clases presenciales. Esta situación ha incrementado enormemente las brechas en los aprendizajes, en el bienestar socioemocional y en el acceso al derecho de la educación de más de ocho millones de estudiantes, entre niñas, niños y adolescentes, poniendo en mayor riesgo a los grupos con mayores condiciones de vulnerabilidad.

La educación de calidad es un derecho para todas las personas y es deber del Estado garantizar ese derecho. En esa lógica, el acceso a la educación, la permanencia en el sistema educativo, el recibir una enseñanza de calidad y garantizar el mejor desarrollo de cada estudiante debe constituirse como la máxima obligación del Estado y el mayor compromiso de la sociedad civil. La educación de calidad debe llegar sin importar las características personales, familiares o socioculturales de las niñas, niños y adolescentes: no importa dónde hayan nacido ni la riqueza de sus familias, ni sus capacidades, ni su lengua materna ni la pertenencia a un grupo cultural o religión. No caben excepciones para acceder a una educación de calidad.

La existencia de escuelas muy diferenciadas entre sí para los distintos grupos de estudiantes no cumple con el principio básico de calidad con equidad. La igualdad de oportunidades se pone en entredicho si el sistema separa en función de la riqueza o pobreza de sus familias, o del nivel educativo, o por su origen, su procedencia o sus habilidades.

Este fenómeno de la distribución desigual en diferentes escuelas según las características personales o sociales, o por la condición, es lo que técnicamente llamamos *segregación escolar*. Así, la segregación escolar por ni-

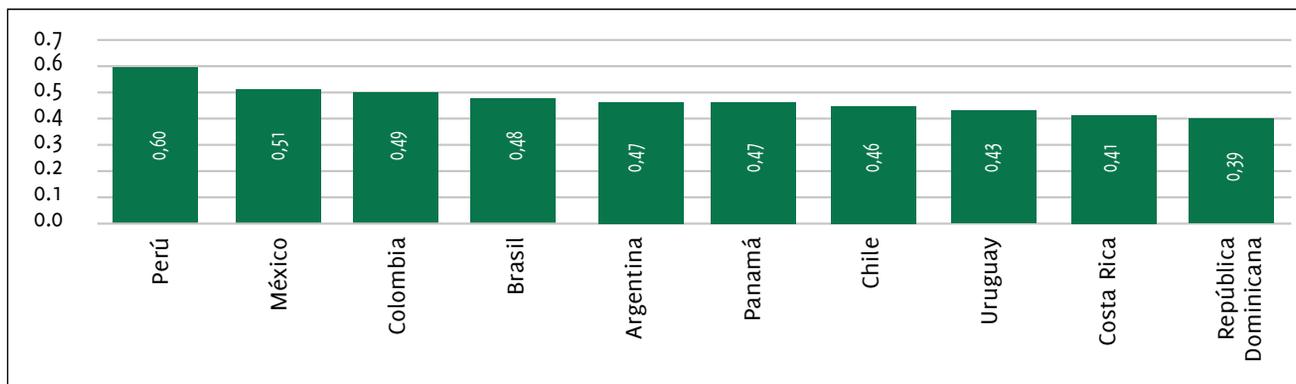
vel socioeconómico es la diferente distribución, en las escuelas, de estudiantes de familias con más recursos económicos y con menos (escuelas para ricos y para pobres); la segregación por origen nacional se da si la distribución desigual es del alumnado extranjero y nativo (escuelas para extranjeros o escuelas para indígenas); la segregación escolar por capacidad se da si existen escuelas para el alumnado más brillante y escuelas para estudiantes con más dificultades.

El Perú es uno de los países de América Latina con mayor separación de estudiantes en diferentes escuelas en función del nivel socioeconómico de las familias. Los últimos datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), como se observa en el gráfico 1 (ver página siguiente), muestran que el Perú es, por encima de México o Colombia, el país con el mayor índice de segregación de los países de América Latina que participaron en esta evaluación internacional.

Y no solo estamos a la cabeza de la segregación de la región; además, los índices aumentan año a año. La participación del Perú en las diferentes ediciones de PISA nos brinda datos nítidos, a la par que alarmantes. El índice estaba en 0,44 en el 2000, en 0,54 en el 2009, en 0,55 en el 2012 y en 0,59 en el 2015, hasta llegar, en la edición del 2018, a 0,60. Ese 0,60 significa que el 60 % de estudiantes con familias de menos recursos (6 de cada 10) debería cambiar de escuela para que no hubiera segregación. Un 60%, la cifra más alta de los países de los que se tiene información. Una cifra tan abultada como preocupante.

PERO ¿CUÁL ES EL PROBLEMA CON LA SEGREGACIÓN?

1. Esta altísima segregación escolar tiene consecuencias nefastas para la calidad del siste-

Gráfico 1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de América Latina. PISA 2018

ma educativo porque atenta directamente contra la equidad. Es contraria al propio enfoque de derechos consagrado en nuestro marco normativo constitucional y en los tratados internacionales.

2. Es pedagógicamente inconveniente porque hijas e hijos de familias escolarizadas en escuelas con alta concentración de alumnado de bajos recursos tienen menos oportunidades de aprender. Allí las clases se vuelven más complejas; el *efecto pares* —la relación entre estudiantes— no ofrece mayores ventajas en estos grupos; sus docentes son menos experimentados, poseen una muy baja formación, probablemente tienen menos motivaciones y sobrellevan numerosas limitaciones para ejercer su labor. Todo esto se aúna a determinadas características de infraestructura y servicios, así como a situaciones de maltrato y violencia que se generan en espacios en donde hay menos agencia y posibilidad de elección. Quienes están atrás siguen quedándose atrás. La trayectoria es hacia arriba y para este grupo la cuesta es cada vez más empinada, lo que hace mucho más difícil remontar en estas condiciones.

3. Políticamente no ayuda a construir una mejor democracia, porque las escuelas son uno de los espacios más importantes para la formación de ciudadanía. No bastan los cursos de educación cívica y ciudadanía para construir democracia, sino que también es importante la convivencia en el día a día para aprender a reconocer, aceptar y valorar a *los otros*, a quienes son distintos de *uno mismo*. Así, por ejemplo, la concentración de hijos e hijas de familias adineradas en unas pocas escuelas hace que se vean imposibilitados de compartir experiencias con un alumnado más diverso.

4. Es estratégicamente un problema porque se generan desigualdades que impactarán en las desigualdades sociales futuras. La sociedad se vuelve más débil y fragmentada. La diversidad es parte del enriquecimiento de la experiencia formativa ciudadana que se pierde en estos espacios tan diferenciados, más aún cuando se trata de un país con élites que ejercen el poder social, con una alta discriminación y una marcada fragmentación social.

5. Es un problema para la gestión de las políticas sociales, ya que el tener grupos tan diferenciados hace más costosos y complejos los programas y proyectos de intervención, además de que las vulnerabilidades se suman, por lo que la situación se agrava en estos grupos.

Insistimos en que la emergencia educativa no se origina en la pandemia. No podemos hablar de un sistema educativo de calidad si no podemos garantizar las mismas condiciones y oportunidades para el conjunto de sus estudiantes. Un sistema educativo que segrega y excluye no es un sistema educativo de calidad. En este sentido, nuestro sistema educativo está en emergencia. Las evidencias de las últimas dos décadas nos dicen que la segregación se ha incrementado y que no estamos haciendo nada al respecto por detenerla o disminuirla.

Si bien el Ministerio de Educación ha planteado un marco normativo habilitador (Resolución Ministerial 531-2021-Minedu) en el que se indican acciones concretas en las escuelas para el retorno a clases, este se hace insuficiente ante el reto de lograr la reincorporación y permanencia de estudiantes, en el presente año, sobre la base de un enfoque del derecho a la

educación. El regreso a la presencialidad tiene que ser sin dejar a nadie atrás o fuera del sistema, y la escuela no puede seguir ofreciendo lo mismo que ofrecía antes del 2020. La educación necesita darse a partir de una mirada territorial, es decir, descentralizada, adaptada a los contextos y a sus condiciones particulares, que permita la articulación intersectorial, la incorporación de los elementos socioculturales, y la participación de las familias y comunidades. Con un sistema educativo segregado, esto es mucho más difícil de lograr.

Es importante reconocer que el sistema educativo peruano es altamente segregado y que se debe hacer algo

al respecto. Debemos seguir profundizando en el conocimiento de la segregación escolar en el país, mirar hacia otras segregaciones, analizar su evolución, indagar en sus causas y consecuencias, y abordar caminos para cambiar la situación.

El retorno a la presencialidad se convierte en una oportunidad para sacar al sistema educativo peruano de su estado de emergencia, sentar las bases y proyectar el camino hacia una educación que contribuya a construir una sociedad más justa, lo que repercutirá en la construcción de un país con una mayor cohesión y un mejor desarrollo. Sin duda, con segregación escolar el camino será imposible. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Horacio; Elena ARIAS, Andrea BERGAMASCHI, Ángela LÓPEZ, Alessandra NOLI, Marcela ORTIZ, Marcelo PÉREZ-ALFARO, Sabine RIEBLE-AUBOURG, Camila RIVERA, Rodolfo SCANNONE, Madiery VÁSQUEZ y Adriana VITERI (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante covid-19* (IDB-DP-00768; Documento Para Discusión). BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

BALARÍN, María; Jostin KITMANG, Hugo ÑOPO y María Fernanda RODRÍGUEZ (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios de provisión privada en el Perú*. Documento de Investigación 89. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

BOYD, Chris (2019). *Trayectorias de las mujeres jóvenes en el Perú rural. Reflexiones para las políticas públicas y el desarrollo rural a partir de los censos de población (1961-2017)*. Documento de Trabajo 254. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. <https://bit.ly/3DU8TTS>

CUENCA, Ricardo y Luciana REÁTEGUI (2016). *La (incumplida) promesa universitaria*. Documento de Trabajo 230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CUETO, Santiago; Juan LEÓN, Ismael G. MUÑOZ y Elizabeth ROSALES (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en Lectura en PISA: análisis para el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana*

na Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 14(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>

HUICHO, Luis; Elisa VIDAL-CÁRDENAS, Nadia AKSEER, Samanpreet BRAR, Kaitlin CONWAY, Muhammad ISLAM, Elis JUÁREZ, Aviva RAPPAPORT, Hana TASIC, Tyler VAIVADA, Jannah WIGLE y Zulfiqar A. BHUTTA (2020). Drivers of stunting reduction in Peru: a country case study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 112(Supplement_2), 816S-829S. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqaa164>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú. Perfil sociodemográfico. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI. <https://bit.ly/3kYFmQl>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. Estudios Breves 3. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Minedu.

MURILLO, Javier y Sandra CARRILLO (2022). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

TAM, Mary (2008). *Una aproximación a la eficiencia técnica del Gasto Público en Educación en las regiones del Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://bit.ly/38NYRFH>

Pandemia, derecho a la educación, aprendizajes y estallido de la burbuja

¿Cómo afectó la pandemia el derecho a la educación? Para Luis Bonilla-Molina, esta impulsó un nuevo modelo de privatización educativa y que los Estados se desentendieran de sus obligaciones referidas a garantizar las condiciones mínimas de aprendizaje. Sobre lo que implica la transición hacia la educación digital y las posibilidades reales de inclusión educativa reflexiona el autor en el presente artículo.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes,
Educación digital,
Pandemia,
Políticas de educación,
Sistemas escolares.

Pandemic, the right to education, learning and the bursting of the education bubble

How did the pandemic affect the right to education? In Luis Bonilla-Molina's opinion, the pandemic led to a new model of privatisation in education and to the state disengaging from its obligations to guarantee the minimum conditions for learning. In this article, the author reflects on the implications of the transition to digital education and the real possibilities of educational inclusion.

KEYWORDS:

Learning,
Digital education,
Pandemic,
Education policies,
School systems.

LUIS BONILLA-MOLINA

Doctor en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC, Cuba. Postdoctorado en Sistemas de Evaluación de la Calidad Educativa del Centro de Estudios Avanzados del CIM, Venezuela. Analista en ciencias sociales. Profesor universitario extraordinario e invitado en varias universidades de América Latina y el Caribe.

cación, la burbuja educativa

En julio del 2015 más de doscientos pedagogos y pedagogas del mundo firmamos una carta en la cual advertíamos sobre las consecuencias dramáticas que tendría para los sistemas escolares del mundo la aceleración de la innovación tecnológica. Me correspondió entregarla en París a Irina Bokova, en esos momentos directora general de la Unesco. A pesar de que en esta misiva solicitábamos que la Unesco interviniera propiciando soluciones nacionales, locales y regionales para mitigar el impacto profundo de esta situación, nunca recibimos respuesta.

A esta dinámica de aceleración la denominamos *Apagón Pedagógico Global* (APG), para explicar de diversas maneras cómo *la sociedad estaba cambiando con una rapidez inusitada*, y cómo esto impactaría en la educación (Bonilla-Molina 2017a). Esto, reconociendo la dificultad del pensamiento de resistencia educativa antineoliberal para entrar en un debate que superara la simple y plana relación con la lógica del capital en la educación, y demandando una lectura más detallada centrada en revoluciones industriales, tecnología y dominación (Bonilla-Molina 2021a).

Analizamos la posibilidad cierta de que en la transición del modelo societal de la tercera a la cuarta revolución industrial el sistema mundial propiciara encerrarnos en nuestros hogares para construir una determinada epistemología social: todo el mundo cabe en una casa (Bonilla-Molina 2017b). Ello parecía inverosímil por el giro tan drástico que implicaba. No obstante, la llegada de la pandemia del covid-19 fue el hecho histórico que posibilitó el inicio de la transición hacia un nuevo modelo de sociedad y educación, que plantea una nueva disputa entre la perspectiva de los pueblos y la del capital trasnacional.

Como lo mostramos en el informe *Pandemia, vacunación y retorno a clases presenciales* (Bonilla-Molina y Ortega 2021), durante la pandemia del coronavirus las once

corporaciones tecnológicas más importantes obtuvieron ganancias cercanas a los 3,2 billones de dólares como resultado del uso masivo de sus plataformas, fundamentalmente para fines educativos. La alta rentabilidad para el capital tecnológico trasnacional quedó evidenciada durante el confinamiento y la cuarentena, lo cual ha hecho redoblar los esfuerzos de los gigantes tecnológicos para apresurar la transición hacia la educación digital.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN REMOTA A TRAVÉS DE INTERNET, TELEVISIÓN, RADIO Y CARTILLAS

Desde nuestra perspectiva, el derecho humano a la educación (Bonilla-Molina 2020a) implica la obligación indeclinable de los Estados nacionales de garantizar las condiciones para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la última década se fue construyendo, desde el multilateralismo, una narrativa que sustrae al Estado de esta obligación al presentarlo como un bien común mundial (Unesco 2015). Esto, junto a nociones como *sociedad educadora* promueven una transferencia de las competencias de financiamiento del sector público a los ciudadanos.

Este contexto facilitó el impulso de un nuevo modelo de privatización educativa impulsado durante la pandemia. Los Estados nacionales se desentendieron de sus obligaciones referidas a garantizar las condiciones mínimas de aprendizajes, y las transfirieron a las familias, docentes y estudiantes, quienes tuvieron que asumir como propios los costes del internet, acceso a equipos de conexión y adquisición de plataformas.

Esto no fue accidental, sino que se corresponde con el proceso de transición al modelo educativo de cuarta revolución industrial (Bonilla-Molina 2020b). Durante la pandemia ocurrieron varios fenómenos convergentes: primero, una alfabetización forzada hacia el consumo de plataformas y contenidos digitales enlatados; segundo, la desterritorialización de los procesos de enseñanza-apren-



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

dizaje, imponiendo el paradigma de la virtualidad y modelos híbridos de aprendizaje, incluida la propuesta de educación en casa; tercero, la más gigantesca minería de datos personales con fines comerciales, que elimina los limitados espacios de privacidad con que contaba la humanidad; cuarto, un proceso de precarización laboral, doble jornada y deterioro de las condiciones de trabajo del personal docente; quinto, propuestas de flexibilidad curricular que consolidan la ruta hacia el modelo educativo conocido como STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics, es decir, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y la eliminación de contenidos humanistas; y sexto, una terrible estratificación en el aula que incide e incidirá por mucho tiempo en las posibilidades reales de inclusión educativa.

Las escuelas públicas perdieron en solo un año su acumulado histórico como espacio que garantizaba iguales condiciones para sus estudiantes. Si bien no todas las escuelas eran iguales —había marcadas diferencias entre unas y otras—, lo cierto es que, en el aula de clases, los pupitres y las sillas eran iguales para todo el grupo de estudiantes que asistían a ella, así como los laboratorios, las canchas deportivas o los espacios culturales. Esto se rompió durante la pandemia: el alumnado se estratificó

según las posibilidades económicas de cada estudiante para acceder a la tecnología. Una primera capa, la minoritaria, la constituyeron quienes tenían en su casa computadora, internet, acceso a plataformas y programas, además de contar con el acompañamiento de docentes que las familias contrataron particularmente para el apoyo a los procesos de aprendizaje. Una segunda capa la constituyeron estudiantes que, aun teniendo internet, equipos de conexión y acceso a plataformas, debieron vivir en soledad el drama de un cambio abrupto de modelos pedagógicos presenciales a eso tan difuso que se denominó *aprendizaje remoto*. Una tercera capa estuvo conformada por quienes ocasionalmente pudieron tener acceso a alguna red social —como Telegram o WhatsApp— y que observaron clases en televisión o radio —a la usanza de hace décadas—, mientras sabían que estudiantes con más recursos económicos lo hacían con la tecnología del presente. Una cuarta capa abarcó a quienes solo pudieron sostener el vínculo pedagógico con algún material ocasional impreso, como si estuvieran en el medioevo. Esta segmentación hizo que millones de estudiantes en el mundo dejaran de estudiar. No fueron ellos y ellas quienes abandonaron la escuela o universidad, sino que el sistema los abandonó a su suerte.



La improvisación al formular los contenidos a transmitir a través de la televisión, la radio o en las cartillas se justificó con la etiqueta de *emergencia sanitaria*, cuando en realidad se estaba golpeando la continuidad futura de la escuela pública presencial.

ESTRATIFICACIÓN ESCOLAR Y AUTOPERCEPCIÓN DE EXCLUSIÓN

Es falso que los gobiernos no pudieran prever un escenario de cuarentena e imposibilidad de encuentro presencial como el ocurrido durante el año 2020. Su inactividad para evitar el impacto dramático del pase forzado a la virtualidad resulta sospechosamente funcional al modelo de dependencia educativa y cultural con las grandes corporaciones tecnológicas.

A pesar de las múltiples voces que lo demandamos, durante la pandemia y pospandemia no se garantizó el acceso universal gratuito y público a internet, ahora una demanda democrática más allá de lo estrictamente educativo. No se dotó de acceso gratuito de equipos de conexión remota ni a docentes ni a estudiantes. No se trabajó en la construcción de propuestas pedagógicas para entornos virtuales y dinámicas digitales que fomen-

taran el pensamiento crítico, la creatividad, la solidaridad y la emancipación.

Lastimosamente, en amplios sectores de la población estudiantil —y, en algunos casos, docente— esta situación generó una cultura de autopercepción de exclusión. Algo así como una resignación ante el hecho de *no ser parte* o no recibir los beneficios del impacto de la aceleración de la innovación tecnológica en las dinámicas educativas propias. Esto se ha convertido en un duro golpe al derecho a la educación.

IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES

En diciembre del 2019 cuestionábamos el carácter reproductor, alienante y destructor del tejido social de muchas dinámicas escolares y educativas. El discurso de las competencias; el perfil de egreso centrado en la empleabilidad y no en la construcción de ciudadanía crítica y sociedad; la estandarización, mercantilización y desterritorialización; así como la difusa narrativa de la calidad educativa —sin pertinencia social— asediaban a las escuelas públicas presenciales. Pero durante la pandemia los problemas se potenciaron a la enésima potencia.

Al carecer de estudios sistemáticos sobre el impacto de acelerar la innovación en el terreno educativo se descuidó la generación de propuestas pedagógicas alternativas; esto, especialmente en cuanto a sus componentes didácticos, de planeación y de gestión de aprendizajes en entornos virtuales y con dinámicas digitales. Para quienes pudieron acceder a clases en línea, se trasladó a las pantallas el modelo frontal de enseñanza en un contexto aún peor: el de la carencia del encuentro humano. Se desarrolló la im-pedagógica faena de ocho hasta diez horas frente a una pantalla, visualizando estrategias metodológicas propias de la presencialidad y de limitada utilidad para la enseñanza en plataformas pensadas para reuniones ocasionales, como Zoom, Google Meet y otras. Lo que ocurrió durante la pandemia fue un desastre pedagógico, mitigado por la abnegación y entrega de millones de docentes que fueron resolviendo de manera contingente, allí donde la tradición y la innovación posibilitaban un encuentro.

El modelo educativo de 100 % virtualidad fue un estruendoso fracaso a pesar de la propaganda de los gobiernos y de las narrativas que esconden la avaricia de las grandes corporaciones tecnológicas. Lo positivo fue la problematización que emergió de esta experiencia —entre docentes y estudiantes— sobre la necesidad de construir propuestas para trabajar en entornos virtuales sin abandonar la presencialidad.

Los resultados empíricos comienzan a mostrar serios problemas en los aprendizajes durante la pandemia, mucho más en las esferas del pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía activa y crítica. Es urgente trabajar en la resolución de los problemas generados, pensando en la educación como constructo social y no como mercancía.

La escuela y la universidad son espacios no solo para aprender conocimientos científicos y saberes, sino un lugar privilegiado para aprender a convivir, compartir y construir una sociedad de justicia social. Lo virtual y lo digital deben ser herramientas complementarias a la presencialidad, como el libro, la calculadora o el microscopio; nunca la centralidad del hecho educativo.

¿CUÁL FUE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL?

El capitalismo cognitivo sueña con reducir a su mínima expresión los sistemas escolares y la educación

presencial, para transferir los presupuestos públicos educativos a las arcas de las corporaciones tecnológicas globales. Este tema no es solo pedagógico, sino eminentemente político, social y económico, por lo cual la construcción de alternativas debe incorporar e integrar estas dinámicas. La estrategia de las corporaciones fue mostrar a los sistemas escolares como instituciones ancladas en el pasado y ofrecerse como el futuro de la educación, algo que no tiene veracidad ética ni pedagógica.

Necesitamos abrir un debate amplio, sin otra premisa que la defensa de la educación pública financiada por los Estados, orientada a la generación de pensamiento crítico, creatividad, compromiso solidario y justicia social.

EL IMPACTO EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

No hay respuestas localistas a una ofensiva mundial del capital contra la educación; pero tampoco propuestas válidas que tomen en cuenta solo lo estructural, descuidando las expresiones concretas en la realidad. En materia educativa, necesitamos recuperar una dialéctica constructiva entre lo global y lo local.

Antes de la pandemia las bancas de desarrollo venían imponiendo las narrativas de inteligencia emocional, resiliencia y empatía como paradigmas sociales en el aula, entre estudiantes, pero también en la relación entre docentes y estudiantes. Desde la lógica del capital, la inteligencia emocional no es para liberar emociones sino para reprimirlas; la resiliencia coloca en el plano personal las consecuencias de la distribución desigual de las riquezas, pretendiendo conjurar las nociones de lucha de clases y revolución; y se promueve una empatía que busca disolver el conflicto y la contradicción, privilegiando el encuentro acrítico.

Durante la pandemia, millones de niñas, niños y jóvenes fueron sometidos al aislamiento, el temor al encuentro, la pérdida de sentido y el desarrollo de una cultura del aprendizaje aislado y que promueve la competitividad. La vuelta a clases debe superar los quiebres y tensiones en los vínculos sociales, generados por el encierro, pero también por la odiosa estratificación escolar. La vuelta a las aulas debe subrayar el encuentro como camino para aprender en comunidad y construir sentido colectivo creador de las emociones.

¿QUÉ VIENE?

Lo que viene como ofensiva del capital contra la educación pública es terrible. Ya Santillana, McGraw Hill y otras corporaciones están presentando a los ministerios de educación de la región sus plataformas educativas que superan lo conocido con las plataformas comunicacionales, las cuales —usando inteligencia artificial, análisis de metadatos y bloques de datos— procuran mostrar a escuelas y docentes como dinosaurios pedagógicos. Su único interés es absorber de manera sostenida el presupuesto público destinado hoy a la educación de las, los, les hijes de la clase trabajadora, campesinos, pobladores; es decir, del pueblo.

Debemos juntar esfuerzos para evitar el estallido de la burbuja educativa (Bonilla-Molina 2021b), denominación que hemos seleccionado para agrupar el conjunto de iniciativas que el gran capital trabaja para disminuir el peso real de la educación presencial y consolidar la llamada *transformación digital*. Resistir a esta ofensiva del capital demanda resolver la brecha epistémica (Bonilla-Molina 2021c) que afecta al movimiento social pedagógico alternativo.

Esta realidad no puede, sin embargo, servir de base para darle la espalda al desarrollo científico y tecnológico del presente. Necesitamos pensar en la tecnología de la cuarta revolución industrial en clave de pensamiento crítico, justicia social y transformación radical de las relaciones sociales de poder. Ese es el desafío mayor.

¿QUÉ HACER?

Necesitamos defender la escuela presencial pública financiada por el Estado, con perspectiva crítica, emancipadora, solidaria, abierta a emplear, pero no a dejarse eclipsar por la transformación digital. Urge construir espacios de encuentro y debate para pensar en una taxonomía educativa alternativa a la de Bloom, Kendal, Manzano y otros, que permita orientar la construcción de plataformas educativas que contribuyan a que la escuela presencial fomente la ciudadanía crítica, el pensamiento divergente, la creatividad y la solidaridad. Necesitamos idear los contenidos digitales en clave de resistencia y pensar en una pedagogía situada en las realidades emancipadoras de la tercera década del siglo XXI. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA-MOLINA, Luis (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento Sur*, 147, 92-101. Madrid. <https://bit.ly/3H1298>

BONILLA-MOLINA, Luis (2017a). *Apagón Pedagógico Global*. Video disponible en YouTube. <https://bit.ly/3NmYDIk>

BONILLA-MOLINA, Luis (2017b). *Todo el mundo cabe en una casa*. Sitio web del autor, [luisbonillamolina.com](https://bit.ly/3GUDvqb). <https://bit.ly/3GUDvqb>

BONILLA-MOLINA, Luis (2020a). *El derecho a la educación hoy*. Sitio web del autor, [luisbonillamolina.com](https://bit.ly/3teZ1Ra). <https://bit.ly/3teZ1Ra>

BONILLA-MOLINA, Luis (2020b). *Escuela, universidad y educación en la cuarta revolución industrial*. Sitio web del autor, [luisbonillamolina.com](https://bit.ly/3MmRJBm). <https://bit.ly/3MmRJBm>

BONILLA-MOLINA, Luis (2021a). *Educación 4.0, contenidos digitales y plataformas virtuales*. Video animado disponible en YouTube. <https://bit.ly/3x9LP0V>

BONILLA-MOLINA, Luis (2021b). *El estallido de la burbuja educativa*. Sitio web del autor, [luisbonillamolina.com](https://bit.ly/3NEh9fv). <https://bit.ly/3NEh9fv>

BONILLA-MOLINA, Luis (2021c). ¿Qué es la brecha epistémica en educación? Sitio web del autor, [luisbonillamolina.com](https://bit.ly/38Yd1YA). <https://bit.ly/38Yd1YA>

BONILLA-MOLINA, Luis y Nelson ORTEGA (2021). *Pandemia, vacunación y retorno a clases presenciales en América Latina y el Caribe*. Caracas: OVE, Otras Voces en Educación. Publicado también en Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clasco, *Pensar la pandemia. Observatorio Social del Coronavirus*. <https://bit.ly/3ax75WG>

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: Unesco. <https://bit.ly/3Q6PW6v>

La educación de personas jóvenes en el contexto de la emergencia

En América Latina la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) no tiene un carácter prioritario entre las políticas públicas, sostiene Nélide Céspedes en el presente artículo. La autora analiza la histórica marginalidad de la EPJA y presenta la opinión de miembros del Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) sobre esta problemática.

PALABRAS CLAVE:

Educación de las personas jóvenes y adultas, Pandemia, Políticas públicas, Tecnologías de la información y la comunicación.

Youth and Adult Education in the Context of the Emergency: Debt and Challenges

In Latin America, Youth and Adult Education is not a priority in public policies, argues Nélide Céspedes in this article. The author analyses the historical marginalisation of Y&AE and presents the opinion of members of the Education Policy Advocacy Group of the Council for Popular Education in Latin America and the Caribbean (CEAAL) on this issue.

KEYWORDS:

Youth and adult education, Pandemic, Public policies, Information and communication technologies.

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

Responsable del CEAAL Perú, miembro del Grupo de Incidencia en Política Educativa del CEAAL, y del Colectivo por una EPJA Transformadora.

Jóvenes y adultas Educación: deuda y desafíos

Nuestra América Latina es el continente con mayor desigualdad y exclusión, realidad agravada por la pandemia del covid-19, que se inició como sanitaria, ligada a múltiples crisis —económica, educativa, de salud y de seguridad alimentaria, entre otras más— y puso en riesgo el cuidado de la vida y de la naturaleza.

Este contexto ha tenido un fuerte impacto en la educación de millones de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, especialmente entre mujeres, poblaciones indígenas y amazónicas, así como personas discapacitadas o privadas de libertad. Se han profundizado las desigualdades ya existentes, y se muestra un gran retroceso educativo principalmente por las condiciones económicas y sociales de la gran mayoría de la población. La Comisión Económica para América Latina (Cepal) señala que, durante la pandemia, “más de 160 millones de estudiantes en América Latina dejaron de tener clases presenciales” (Cepal y Unesco 2020). Esta circunstancia ha sido más dramática en la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), ya que en América Latina no tiene un carácter prioritario entre las políticas públicas, tal como se reconoció en abril y julio del 2021 en una reunión promovida por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), con la presencia de representantes de casi todos los países de la región latinoamericana (Unesco/Orealc 2021).

Entre los principales problemas señalados en esa reunión se mencionó la escasa oferta digital, así como el privilegio de las actividades económicas, con lo que un numeroso sector se vio obligado a dejar los estudios. Asimismo, las educadoras y los educadores resultaron sobrecargados por la gran cantidad de horas que debieron destinar a los procesos educativos, junto con tener que superar dificultades propias del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como de acceso a estas, que incluso solventaron con sus propios recursos. Se afectó principalmente la alfabetización de personas adultas y a las poblaciones

de zonas rurales, amazónicas y afrodescendientes, por el insuficiente —y en algunos casos, nulo— acceso a internet y al uso de dispositivos electrónicos.

En relación con las mujeres, se recargaron sus responsabilidades de cuidado de casa y crianza, lo que a menudo imposibilitó que continuaran con sus estudios. Otro aspecto de vital importancia ha sido el contexto de incertidumbre, que repercutió en la salud mental de toda la población.

En la mayoría de los países se evidenció la histórica marginalidad en la que se encuentra la EPJA debido a la falta de políticas públicas que aborden el acceso, la calidad y la pertinencia de los aprendizajes, articulados a la atención de la salud integral, el trabajo digno, la seguridad alimentaria, la perspectiva de género, el cuidado del medioambiente, y el impulso a una ciudadanía activa que permita a las personas transformar positivamente sus vidas —y la de quienes están en su entorno—, en el marco de la justicia y la democratización de los países.

Así también, se privilegió la educación frontal con metodologías tradicionales —docente dictando y estudiantes escuchando—, lo que obstaculiza la formación de personas críticas, analíticas, capaces de construir propuestas transformadoras, tal como el enfoque de la educación popular.

Este breve análisis está refrendado por la opinión de miembros del Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, Perú y República Dominicana, que promueven la transformación de la EPJA en sus países y su compromiso en la incidencia en políticas, articulados a redes socioeducativas y a movimientos político-sociales.¹

¹ <https://ceaal.org/v3/incidencia-politica/>

LA VOZ DESDE LOS TERRITORIOS²

Desde Chile, Jorge Osorio señala que en su país las “condiciones emergentes de trabajo socioeducativo han vuelto a replantear la misión y el sentido de la EPJA, de acuerdo con el perfil de su estudiantado y las condiciones de vida de sus familias y comunidades. Los estudiantes de la EPJA (modalidad educativa de reconocimiento constitucional) que participan en los centros de educación integral de adultos (CEIA) (municipales), en la llamadas Terceras Jornadas de los Liceos públicos y en los colegios EPJA, privados subvencionados por el Estado, representan un mapa fidedigno de las condiciones sociales y culturales de los sectores más vulnerables de la sociedad: estudian y trabajan en empleos precarios, sufren discriminación por el estigma que tiene la EPJA en el país como una escuela pobre para pobres, resisten la cultura escolarizante que suele prevalecer en los CEIA y la falta de sintonía entre el lenguaje escolar y curricular con sus modos de vida, su identidad cultural depreciada por la educación formal y el abandono endémico de los establecimientos por diversas razones (por lo general, por razones de trabajo o existenciales, por ejemplo, mujeres jóvenes que se embarazan) o bien por la pérdida del sentido del estudiar y la falta de horizontes concretos que les ofrece la EPJA, al no estar asociada sistémicamente a efectivas y diversas opciones de trayectorias formativas, que permita a sus estudiantes asociar la participación en la EPJA con proyectos de vida laboral y social alcanzables” (GIPE-CEAAL 2020).

Rosa María Goldar, de Argentina, llama la atención acerca de la “continuidad pedagógica” en tiempos de pandemia, como si “la situación cognoscitiva habitual que se produce en el intercambio presencial con los/as otros/as fuera trasladable a este nuevo escenario de la realidad virtual. Es decir, ante la suspensión de clases que se efectuó en la segunda semana de marzo, es obligación de las y los educadores/as garantizar el hecho pedagógico, incluso cuando no se cuenta con los requere-

mientos mínimos para hacerlo. Esta situación también evidencia el lugar marginal que la Educación de Jóvenes y Adultos ha venido ocupando desde siempre en lo que hace a política educativa: en Argentina, cuando se hizo la entrega masiva de computadoras para estudiantes, estas no llegaron a las escuelas de adultos. Lo mismo podría decirse en torno a otros derechos conquistados por otros niveles educativos: las becas estudiantiles para quienes se encuentran cursando sus estudios secundarios, las viandas o refrigerios, el boleto estudiantil son conquistas que no han logrado llegar al área de Adultos. Y que esta situación de pandemia y aislamiento social obligatorio no hace más que recrudecer. Hablar de continuidad pedagógica cuando el hambre golpea las realidades de nuestros y nuestras estudiantes (mucho más desde el comienzo de esta pandemia), resulta por lo menos complejo” (GIPE-CEAAL 2020).

Desde República Dominicana, Miriam Camilo aborda una problemática crucial, la de la alfabetización, que fuera prácticamente paralizada. No se tenía prevista la virtualidad en el Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo; se dio, en su momento, servicio de apoyo a nivel humanitario. En secundaria y el tercer ciclo de básica de EPJA se hizo un gran esfuerzo porque se tomarían las pruebas nacionales. En ese orden, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, a través de sus diferentes niveles y modalidades, desarrolló jornadas de orientación para que los participantes (estudiantes) del subsistema continuaran avanzando en los aprendizajes programados al momento del cierre de la docencia presencial.

Desde Guatemala nos llegan buenas noticias. Francisco Cabrera señala que el proceso de alfabetización, a cargo del Comité Nacional de Alfabetización (Conalfa), no se detuvo ni en los momentos más difíciles del cierre del país. Se dispusieron dos modalidades de atención: la de mayor cobertura fue la de atención domiciliar por parte de las y los alfabetizadores (que habitualmente trabajan con grupos de entre siete y doce personas), de manera que cada alfabetizador visitó de casa en casa para evitar la interrupción del proceso. Una segunda opción que sirvió para cubrir a un porcentaje menor fue el apoyo dentro de la propia familia, por parte de un familiar que asumió la tutoría o animación del aprendizaje, y a quien se le hacían llegar las indicaciones por medios telefónicos.

En el 2020 la alfabetización atendió a 136 275 participantes, en el 2021 a 131 910 y en 2022 se propone alcanzar a 150 000. Es decir, el proceso se ha mantenido dentro de los parámetros regulares de cobertura y avanza con perspectiva de incremento.

² Esta sección cuenta con la participación de miembros del Grupo de Incidencia en Política Educativa del CEAAL, todos con una larga trayectoria como educadores populares, así como profesionales que desarrollan sus intervenciones en EPJA en universidades, comunidades y sectores populares, instancias especializadas de EPJA en ministerios, son a su vez investigadores y han producido diversos estudios, y realizan incidencia política, así como el seguimiento a las CONFINTAS desde sus países y los actores de la EPJA. Tenemos a Jorge Osorio Vargas (Chile), Rosa María Goldar (Argentina); Miriam Camilo (República Dominicana); Francisco Cabrera (Guatemala); Néliida Céspedes (Perú), Néliida Albino de la RED EPJA de Lima y coordinadora del colectivo EPJA Transformadora, Perú; Noel Aguirre (Bolivia) y Timothy Ireland (Brasil).



Nélida Céspedes y Nélida Albino, del Perú, tocan un tema sumamente importante, la docencia: “para identificar a sus estudiantes de los ciclos inicial e intermedio, muchos profesores y profesoras enfrentaron dificultades porque un gran porcentaje habían migrado a sus zonas de origen. Esto, debido a su condición de trabajadores o trabajadoras informales —que fueron despedidos—, con lo que se agravaron sus ya precarias condiciones de subsistencia. Aun así, a menudo lograron volver a vincularse y trabajar a distancia especialmente utilizando el WhatsApp, con lo que se quintuplicó el tiempo de labor educativa de docentes y estudiantes. En las zonas rurales y de la Amazonía esta situación se complejizó aún más debido a la falta de conectividad y la lejanía” (GIPE-CEAAL 2020).

Desde Bolivia, Noel Aguirre sigue ahondando en los problemas generados durante la emergencia no solo en la educación. Señala que “ante la carencia de formación de maestros, la comprensión de los cambios en el mundo de la pedagogía, la laxitud del desarrollo de las actividades educativas y el uso instrumental de la educación virtual, principalmente de sus dispositivos; así como ante el surgimiento de problemas socioemocionales por el miedo, los largos tiempos de encierro por las cuarentenas, los desencuentros con las y los compañeros de estudio, la pena y el dolor causados por la enfermedad y las muertes, las y los estudiantes confrontan serios problemas relacionados con el mundo de la educación y la situación socioemocional. Las políticas, planteamientos de la ‘nueva pedagogía’, materiales y estrategias, sin desconocer los grandes esfuerzos realizados para resolver la cuestión educativa, no fueron suficientes ni menos comprendieron las nuevas exigencias en términos pedagógicos, sociales

y económicos; tampoco las potencialidades de las familias y las comunidades. Los esfuerzos intersectoriales son muy reducidos, y los de los gobiernos locales aportan bastante poco, por lo que estos temas quedan como asuntos por resolver”.

Desde Brasil, Timothy Ireland plantea dos temas cruciales: “por un lado, la escuela EPJA brinda cierta seguridad alimentaria al garantizar una comida diaria para los sujetos del proceso; y esto se echó mucho de menos durante la pandemia. La segunda dimensión se refiere a la EPJA como espacio de sociabilidad, especialmente entre estudiantes de mayor edad: la falta de este espacio ha impactado en su salud física y mental. No obstante, todo indica que no será posible hacer una valoración más realista de la situación de EPJA en Brasil hasta, al menos, finales del segundo semestre del 2022”.

LA EP Y LA EPJA

Desde la formación del CEAAL desarrollamos la educación de personas jóvenes y adultas partiendo de la perspectiva de la educación popular, porque —a contracorriente— hemos afirmado el valor de las personas y la valía del sentido transformador de la EPJA.

Paulo Freire, primer presidente del CEAAL, aportó, en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, planteamientos sustantivos como la no neutralidad de la educación, así como la urgencia de una educación propia para jóvenes y personas adultas, diferente de la educación para infantes tanto en su enfoque como en su metodología. Siendo un defensor crítico de la escuela pública, Freire plantea que la escolarización de la po-

blación, incluidas las personas jóvenes y adultas, es una cuestión ética y de derechos humanos.

En este sentido, la educación popular apuesta por un enfoque crítico, transformador, que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, es decir, a cualquier edad y en cualquier ámbito; una educación ciudadana basada en la defensa y promoción de los derechos humanos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales, con perspectiva de género, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.

En los actuales momentos de crisis, de agudización de la pobreza debido a la exacerbación de las políticas neoliberales, de sociedades machistas y patriarcales en las que subsiste el poder de los hombres contra las mujeres, de sociedades que promueven el colonialismo que profundiza el racismo; así como los contextos de violencia y de guerras, es un imperativo que la educación de personas jóvenes y adultas enfrente todas estas realidades con nuevos paradigmas de defensa de la vida y de la naturaleza, en sociedades cuya ciudadanía apueste por la defensa de los derechos humanos, con relaciones de profundo respeto por uno mismo y por los otros, sociedades que promuevan el bien común.

Del 15 al 17 de junio del 2022 se celebrará en Marrakech la séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Depende en parte de nuestro accionar que no sea un evento más de retórica sino de abordar los problemas, las aspiraciones y los sueños de millones de habitantes de nuestra región. Asumamos el proceso hacia la Confinte VII como una oportunidad para generar una movilización local, nacional e internacional por el derecho a una educación de personas jóvenes y adultas que sea pública, popular, gratuita, inclusiva y transformadora. Este es el compromiso del CEAAL, así como de miles de educadoras y educadores, y de redes como la Plataforma de Redes Latinoamericanas por el Derecho a la EPJA.

LA PLATAFORMA EPJA: DESAFÍOS

Uno de los logros importantes para apostar por propuestas de transformación por la EPJA es la alianza entre redes latinoamericanas denominada Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas³. Juntos hemos elaborado el decá-

logo "Propuestas al marco de acción de Marrakech, Marruecos. Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)".⁴

¿QUÉ PLANTEAMOS?

1. Sentido de la EPJA en tiempos actuales: la EPJE debe ser transformadora y popular, porque está en juego la vida en y del planeta. Denunciamos el modelo de desarrollo depredador, que prioriza el lucro sobre los derechos de la naturaleza, las relaciones patriarcales de poder sobre la construcción colectiva de la sociedad, y el mercado del conocimiento sobre la educación como derecho humano de personas jóvenes y adultas.

2. La EPJA como derecho fundamental a lo largo y ancho de la vida. La EPJA es un derecho, no un privilegio. Nos comprometemos en la promoción de este derecho a todos los niveles. La EPJA implica espacios para la educación formal y no formal, y es una oportunidad para la creación de una nueva humanidad en el marco de la Agenda 2030 establecida por las Naciones Unidas.

3. Institucionalidad y nueva gestión democrática para la EPJA. La EPJA también es un deber común. Exigimos una institucionalidad pública integral, articulada e intersectorial para la EPJA. Ofrecemos nuestra experiencia en la construcción de modelos de gestión en redes, colaborativas y horizontales, que hacen viable un nuevo marco de relaciones con participación de comunidades, movimientos sociales, sectores económicos y gobiernos.

4. Financiamiento público y justo para la EPJA. El deber de los Estados implica una mayor inversión de recursos públicos para la EPJA. Exigimos el mayor destino posible de fondos públicos locales, nacionales e internacionales para crear condiciones materiales que hagan viable y sostenible el acceso a la EPJA de la población más vulnerable.

5. Inclusión y diversidades en la EPJA. Que nadie se quede fuera de la EPJA: el derecho es para todos y todas. Proponemos un modelo que no solo dé acce-

América Latina y el Caribe (CEAAL); Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE); la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM); la Federación Fe y Alegría; Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER); Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

4 Versión completa disponible en <https://bit.ly/3wZaGpp>

3 La Plataforma está conformada por: Consejo de Educación Popular de



so, incluya e integre a toda la población sin importar sus condiciones, sino que garantice también la continuidad y el desarrollo integral de todos los sectores, asegurando así la oportunidad de construir nuevos modelos democráticos.

6. EPJA intracultural, intercultural y con calidad. La EPJA de calidad pasa por las acciones locales con visiones globales integrales. Proponemos un modelo educativo que, por un lado, respete, valore y fortalezca la identidad particular de cada persona, con su autonomía y cultura; y, por otro lado, un modelo que promueva la configuración de una ciudadanía global como expresión de la fraternidad como categoría política.

7. EPJA productiva y técnica. Necesitamos una EPJA capaz de producir un nuevo orden social y económico. Proponemos responder a las necesidades humanas primarias de educación y trabajo tomando en cuenta las necesidades de las sociedades, así como las nuevas relaciones entre las personas, la productividad y la técnica a todo nivel, fomentando nuevas relaciones y asociaciones.

8. La EPJA y el derecho a las tecnologías de información y comunicación (TIC). La comunicación también es un derecho que requiere más y mejor acceso universal. Promovemos la garantía del derecho a la comunicación como un derecho concomitante al derecho a la educación; en un mundo interconectado, no estarlo es una violación de derechos. Sin embargo, corresponde deconstruir y reconstruir las premisas y algoritmos desde una visión de educación popular.

9. Reconocimiento y formación de educadoras y educadores. No hay EPJA sin educadoras y educadores capaces, comprometidos y reconocidos. Exigimos

para las educadoras y los educadores populares condiciones de trabajo dignas, procesos de formación y capacitación, y el reconocimiento por parte de la sociedad como personas promotoras del bien común y el buen vivir.

10. Producción de datos, seguimiento, monitoreo y evaluación para la EPJA. Cada paso hace camino, pero el camino es largo, es necesario medir los avances entre la realización de una Confitea con otra. Necesitamos dotarnos de mecanismos comunes y compartidos para medir el impacto de las decisiones en torno a la EPJA que garantizan la gobernanza y gobernabilidad en el avance de la promoción del derecho a la educación. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y UNESCO, Oficina de las Naciones Unidas para la Educación (2020). *La educación en tiempos de la pandemia covid-19*. Santiago de Chile: Cepal y Unesco. <https://bit.ly/3xj2dfR>

GIPE-CEAAL (2020). *La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la covid-19*. <https://bit.ly/3RmFN6D>

PLATAFORMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (2022) Propuestas al marco de acción de Marrakech, Marruecos. <https://bit.ly/3wZaGpp>

UNESCO/OREALC (2021). Documento final. Consultas subregionales de América Latina y el Caribe (abril y julio de 2021). Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Aprendo en Casa: desafíos pedagógicos y de g

Las diversas y desiguales condiciones en las que se implementaron la educación remota y Aprendo en Casa como respuesta de emergencia ante la pandemia, evidenciaron en el corto plazo los desafíos que encara el ámbito educativo en nuestro país. Patricia Andrade desarrolla cuatro de estos, relacionados con la gestión, las desigualdades existentes, la diversidad y el rol docente.

PALABRAS CLAVE:

Aprendo en Casa,
Brechas,
Descentralización,
Diversidad,
Trabajo remoto.

Learning at Home: pedagogical and management challenges in a diverse country

The diverse and unequal conditions in which remote education and *Aprendo en Casa* were implemented as an emergency response to the pandemic demonstrated in the short term the challenges facing education in Peru. Patricia Andrade develops four of these challenges related to management, existing inequalities, diversity and the role of teachers.

KEYWORDS:

I Learn at Home,
Gaps,
Decentralisation,
Diversity,
Remote working.

PATRICIA ANDRADE PACORA

Exviceministra de Gestión Pedagógica del Minedu. Consultora independiente a nivel nacional e internacional, especializada en políticas educativas. De profesión psicóloga, con diploma de estudios en antropología y estudios de maestría en Políticas Educativas en la Universidad Alberto Hurtado, de Chile.

Gestión en un país diverso

Hace poco más de dos años entramos en una etapa de la historia de la humanidad cuyos efectos en nuestras vidas —y en todo orden social— aún no han sido plenamente dimensionados. Podemos recordar, sin embargo, la vorágine de sentimientos y emociones que se generaron durante las primeras semanas y meses: vulnerabilidad e incertidumbre, estrés como producto del encierro y de los cambios en nuestras rutinas, temor por la seguridad propia y la de nuestras personas cercanas, y los numerosos duelos. También fue mucho lo que tuvimos que aprender, desaprender y reaprender, con mayor o menor éxito, y varios los despliegues de capacidades que demostramos para sobrevivir y mantenernos productivos e incluso solidarios —no siempre, no todos—. La crisis trajo altos costos, pero abrió una ventana de oportunidad gracias a las respuestas desplegadas para responder a los desafíos (Andrade 2021).

En el ámbito educativo, el primer desafío fue sostener el servicio ante el cierre de las escuelas. Esto significó transitar de una forma presencial a una remota, con escasas condiciones para ello, conscientes de las brechas preexistentes y del riesgo de que terminaran ampliándose, como de hecho ocurrió. Aprendo en Casa (AeC) fue la respuesta a la emergencia, y su valor como tal ha sido reconocido. Desde su origen buscó ser sensible a la diversidad y por ello se organizó su entrega en nueve lenguas. También hubo un AeC para la población con algún tipo de discapacidad, y otro servicio diseñado pensando en la población joven y adulta que asistía a alguna modalidad de educación básica alternativa. Así, la percepción inicial de la comunidad educativa y la ciudadanía en general fue favorable: en medio de la incertidumbre y la inseguridad, percibir un Estado que respondía inspiró confianza. Sin embargo, al poco tiempo, los límites de un formato único, la toma de decisiones (re)centralizada y el creciente desconcierto entre actores regionales e institucionales sobre sus respectivos roles pusieron en evidencia la complejidad de

gestionar una educación remota en un contexto diverso, desigual, altamente heterogéneo. Surgieron nuevos desafíos y tensiones en el ámbito de la gestión y en el campo pedagógico.

PRIMER DESAFÍO. GESTIÓN: LA MIRADA EN EL TERRITORIO Y LA ARTICULACIÓN INTERGUBERNAMENTAL. CONFLICTOS DE RECTORÍA Y DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS

El 31 de marzo del 2020 el Ministerio de Educación (Minedu) dispuso el inicio del año escolar a través de Aprendo en Casa, medida destinada a garantizar el servicio educativo mediante la modalidad de prestación a distancia (Minedu 2020). Lo hizo sustentado en el marco normativo existente, que señala que el Ministerio de Educación tiene como función “definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional, y establecer políticas específicas de equidad” (Congreso de la República 2003). Fue un hecho inédito, que puso por delante el derecho de las y los estudiantes del país. El Minedu tomó la decisión y pasó a diseñar y entregar la estrategia directamente a cada usuario del servicio, a través de los canales establecidos: web, televisión y radio. Los actores de las instancias descentralizadas recibieron lineamientos para operar, recoger y enviar información.

En el marco de la descentralización, como se sabe, la educación es una competencia compartida, con funciones específicas y complementarias entre los niveles de gobierno, incluidos también los gobiernos locales. Como parte de estas atribuciones, el Minedu formula políticas de alcance nacional, las ejecuta y supervisa, mientras que los gobiernos regionales (GORE) formulan políticas para el territorio bajo su responsabilidad y, en este marco, articulan y adecúan las políticas nacionales. Con AeC el Minedu tomó las decisiones sobre qué, cómo, cuándo; no solo las políticas, sino la entrega mis-



ma. Esta es posiblemente una de las mayores críticas que fueron surgiendo, más aún al constatar que aquello que inicialmente era una medida excepcional y temporal¹ se prolongó durante dos años.²

Para muchas personas, lo que siguió fue un proceso de recentralización y traslape de competencias, que dejaba a los GORE (direcciones regionales de educación, DRE, y unidades de gestión educativa local, UGEL) escasos márgenes de decisión; básicamente, de operación. También es cierto que todas las instancias y los niveles de gestión estaban enfocados en la atención a la emergencia sanitaria, golpeadas también por la pandemia. Algo que caracterizó el accionar de Minedu durante esta etapa —en particular, los primeros meses— fue la profusión de normatividad, en un esfuerzo por adecuarse a las disposiciones para atender la emergencia sanitaria, por un lado, y las diversas realidades, por otro. Es el caso, por ejemplo, de la norma de trabajo remoto del personal del sector: debieron redactar más de una versión, buscando encontrar los mecanismos de regulación y supervisión más adecuados, que no sobredemandaran, pero que al mismo tiempo establecieran criterios para asegurar que el servicio educativo se estuviera desarrollando adecuadamente.

1 Planteada hasta el 3 de mayo, previendo iniciar la presencialidad el 4 de mayo.

2 Con algunas excepciones en áreas específicas donde el riesgo de contagio era menor.

Un hecho como este pone de nuevo sobre el tapete la necesidad de revisar tanto la distribución y el ejercicio efectivo de competencias como los mecanismos de articulación. Puede ser también una oportunidad para analizar el encuentro entre medidas de políticas planteadas desde “arriba” —por emergencia, atendiendo a principios de garantía del derecho— y desde “abajo” —activación de iniciativas regionales y locales para compensar dificultades principalmente de acceso—. Esto, teniendo en cuenta que los gobiernos locales tuvieron un rol proactivo, en el cual lo común fue un esfuerzo —aunque no siempre bien articulado ni suficiente— para enfrentar el gran desafío de sostener la continuidad del servicio educativo *para todo el alumnado y con calidad*, que es como se resume el derecho.

El Minedu se esforzó por garantizar la continuidad, pero con enormes limitaciones porque no es posible ni deseable resolver todo desde Lima. Al Minedu le correspondía pasar rápidamente a otras dimensiones de su rectoría, como la de generar condiciones con normas habilitantes, fortalecer capacidades, brindar asistencia técnica, supervisar; y hacerlo todo de manera diferenciada, compensando donde se requería, aplicando el principio de subsidiaridad. No fue un giro rápido y ciertas tendencias controlistas normativas se acentuaron y prolongaron. Por su parte, los GORE y los gobiernos locales (GL), si bien desplegaron importantes esfuerzos para compensar brechas de conectividad,



lo hicieron desde desiguales condiciones, y no todos. Tal vez la mejor lección aprendida sea la necesidad de complementar y articular esfuerzos, tener una lectura territorial de la implementación de las políticas y ampliar los márgenes de decisión de las instancias descentralizadas. Nada de esto es nuevo; son antiguas necesidades no resueltas.

SEGUNDO DESAFÍO. ATENDER LAS DESIGUALDADES

En el marco de la tensión entre las medidas nacionales y la realidad de cada territorio, un elemento movilizador y que detonó la actuación de los GORE y GL fue constatar la desigualdad de las condiciones, expresión de brechas estructurales e históricas que evidenciaron la limitada eficacia de las medidas implementadas durante varias gestiones para revertirlas. Estas desigualdades se expresaron en varias dimensiones.

Primero se hicieron visibles las limitaciones en el acceso a medios tecnológicos y de comunicación a través de los cuales se transmitían los recursos y contenidos de Aprendo en Casa, situación que afectó principalmente el ámbito rural. Baste recordar datos como los de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) del 2019, según los cuales una de cada tres familias a nivel nacional contaba con al menos con una computadora o *laptop*, pero apenas el 7% de las familias contaban con una en el ámbito rural; y similares porcentajes se mostraban

en cuanto al acceso a internet. En la misma línea, según estudios de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Minedu, muchas familias no contaban con celulares *smart* para acceder a las clases y recursos de AeC; y, de contar con ese tipo de equipos, el costo de las recargas resultaba excesivo para su economía, situación también vivida por las profesoras y los profesores. Ante ello, muchos GORE y GL llevaron a cabo acciones para compensar las brechas y facilitar el acceso a los recursos de AeC empleando modalidades diversas. A noviembre del 2020 se tenían registradas 292 iniciativas en 26 regiones.³

Los esfuerzos se concentraron en atender esta problemática, pero no resultaban suficientes ante otras brechas y limitaciones menos visibles y más complejas de atender: desde la pobreza material hasta las capacidades de los actores educativos. Es el caso, por ejemplo, de docentes sin la preparación adecuada para diseñar e implementar clases en una educación remota. Además, se hicieron evidentes las dificultades en el manejo pedagógico; por ejemplo, en cómo evaluar y retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes (Andrade y Guerrero 2021). Adicionalmente, el traslado de las experien-

3 Minedu (2020). Dirección General de Gestión Descentralizada. Dirección de Relaciones Intergubernamentales. Reporte Nacional de Acciones de Alertas Territoriales. Presentación. Presentación en Power Point (Información proporcionada por directivos de DRE/GRE y UGEL, actualizada al 23 de noviembre de 2020).

cias de aprendizaje a los hogares puso en evidencia y amplificó el impacto en las familias, incidiendo en las oportunidades efectivas de que los hijos e hijas pudieran acceder y aprovechar la experiencia educativa, a lo que hay que añadir el peso de las diferencias en el capital cultural de las familias (Andrade y Guerrero 2021).

Manejar estas situaciones solo es posible combinando estrategias de corto plazo para atender la emergencia y reformas profundas que incidan en lo estructural. Reformas, estas últimas, que implican voluntad política, recursos y una gestión verdaderamente intersectorial, de modo que la educación sea cada vez más un servicio que ofrece el espacio para la confluencia. Una gestión intersectorial será efectiva si y solo si se desarrolla partiendo del territorio, lo que, de nuevo, supone mayores márgenes y capacidades de decisión locales.

TERCER DESAFÍO. CONTEXTUALIZAR PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

Un reclamo constante ha sido la falta de contextualización de las experiencias de aprendizaje producidas por AeC, más allá de los mensajes de adecuación con los que eran acompañadas. No le falta sustento a este reclamo. Con AeC el Minedu pasó de formular la política curricular —el qué, a dónde llegar— a definir el cómo, estableciendo —y estandarizando— la implementación de las mismas experiencias de aprendizaje en todo el país, lo que resulta poco coherente con el enfoque del aprendizaje situado en el que se apoya el Currículo Nacional.

Esto se explica, en parte, por el hecho de que AeC se concibió como una respuesta de emergencia; pero se sostuvo por un tiempo prolongado, sin un replanteamiento de fondo. Si bien hubo mejoras, básicamente se mantuvo el enfoque de “las mismas experiencias para todos”. Y es que, junto a los mensajes y acciones para promover la necesidad de contextualización a cargo de las profesoras y los profesores, el afán por “verificar” el desempeño de docente se tradujo en formatos de seguimiento y pedidos de evidencias, entre otros, que han tendido a reforzar la estandarización.

Por otro lado, resulta paradójico que, frente a este hecho, la demanda de docentes, directivos y especialistas sea que AeC proporcione experiencias contextualizadas,⁴ como si ello fuera posible y deseable. Corresponde al Minedu, como ente rector, establecer a

dónde llegar —esa es la función del currículo—, pero corresponde a cada nivel de gestión definir el cómo, en función de las características de cada territorio, institución educativa y estudiantes, algo que no es posible anticipar para cada estudiante, en todas las escuelas y ámbitos territoriales del país —ni siquiera en toda una región por igual—. Lo que parece estar detrás de esta demanda es el supuesto de que contextualizar es incorporar nominalmente elementos regionales (diversos) a las experiencias, lo que lleva a cuestionarnos qué estamos entendiendo por *contextualizar* y qué entendemos por *diversidad*. Al respecto, se asocia *diversidad* al territorio y sus características culturales, históricas, productivas; y ese es un nivel, pero es insuficiente porque se pierde de vista que la diversidad se juega en el aula, donde incluso entre estudiantes con la misma identidad cultural, sea cual fuere, hay diversidad de temperamentos, aptitudes, intereses, experiencias y saberes previos, hábitos, tradiciones familiares, estilos y necesidades de aprendizaje, además de género y culturas específicas de crianza.

Las experiencias de aprendizaje deben responder a esta diversidad, ese es el sentido de una efectiva contextualización, lo que va en dirección opuesta a la pretensión de un AeC que brinde experiencias contextualizadas. Estas deben ser necesariamente diseñadas por los docentes, mientras que AeC —o cualquier otra estrategia en un contexto de educación remota— tendría que ofrecer un banco de recursos a modo de ejemplos, acompañados de orientaciones y una explicación de su lógica y de las características o condiciones que garanticen aprendizajes significativos. Los esfuerzos de los GORE, mediante las DRE y las UGEL, tendrían que estar colocados en acompañar a sus docentes en esta tarea, y poner a su disposición repertorios de recursos e inventarios de desafíos territoriales para facilitarla.

CUARTO DESAFÍO. EL ROL DOCENTE: ¿FACILITADOR, MEDIADOR, IMPLEMENTADOR, EJECUTOR?

Junto con el personal de salud, las y los docentes posiblemente sean el sector de profesionales que más desafíos enfrentaron en el contexto de la pandemia, con la educación remota —para la cual no estaban preparados— y con el traslado del acto educativo a los hogares, donde tuvieron que hacerse cargo también del aprendizaje de sus hijas e hijos en calidad de padres y madres. No solo cambió el escenario de su desempeño: enfrentaron la necesidad de adecuar sus experiencias, los horarios y las formas de vincularse con sus estudian-

4 Información recogida como parte de una consultoría realizada por la autora.

tes. Las interacciones se multiplicaron y sus jornadas se tornaron casi infinitas.

Por ello, AeC representó una suerte de “tabla de salvación”. Las demandas que debían enfrentar eran tales, que el hecho de tener el material ya elaborado les permitía enfocar su mayor esfuerzo en lidiar con esas demandas y generar mecanismos para vincularse con sus estudiantes. Son conocidas las iniciativas de muchos docentes que se las ingeniaron para estar cerca, especialmente en el ámbito rural y sectores de pobreza, haciendo uso de sus propios recursos para cargar datos, multicopiar y hacer llegar las sesiones, etcétera, así como flexibilizando sus horarios según la disponibilidad de sus estudiantes y extendiendo su jornada laboral.

Al mismo tiempo, la situación los descolocaba de su rol habitual: planificar y desarrollar los aprendizajes. Muy pronto, las y los docentes se vieron confrontados y afectados en su autonomía profesional, a lo que se sumó la conciencia de las propias limitaciones ante los nuevos escenarios y desafíos que enfrentaban y la evidencia de los vacíos previos.

También se sumó a esta situación el mecanismo utilizado desde el nivel nacional para controlar —así se experimentó— el cumplimiento de su ejercicio laboral. No la calidad de su desempeño ante las necesidades propias del nuevo contexto, sino el cumplimiento de la

jornada, que debía demostrarse con evidencias. La elaboración de reportes administrativos, por ejemplo, sobrecargó sus labores y desplazó el tiempo que podían destinar a contactar y retroalimentar a sus estudiantes, hecho que se acentuó ante los continuos cambios de formato de dichos reportes, según se reporta en los Informes de la evaluación a la implementación de AeC, para Inicial, Primaria y Secundaria, conducidos por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Minedu (2020).

Esta situación plantea la necesidad de revisar los procesos vinculados a la gestión del personal, que incluye desde el desarrollo de capacidades hasta los mecanismos de contratación y supervisión, partiendo de lo que es viable y necesario, y atendiendo a la escala y diversidad de situaciones de nuestra realidad.

En suma, gestionar la diversidad supone varios desafíos respecto a los cuales el tiempo de pandemia nos ha ofrecido una oportunidad para repensar: mejorar la distribución y articulación de competencias —haciéndolas complementarias y evitando traslapes—, basándonos en una atención diferenciada y en el fortalecimiento de capacidades; asimismo, poniendo en el centro a estudiantes y docentes; y, esencialmente, alentando y haciendo posible la autonomía de los diversos niveles de gestión para tomar decisiones en función de las circunstancias y necesidades. Aun es tiempo, antes de que se cierre la ventana de oportunidad. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Patricia (2021). La educación al revés. *Educación. Diálogo informado sobre políticas educativas*. Edición, 68.

ANDRADE, Patricia y Luis GUERRERO (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://bit.ly/3aw9MI1>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2003). Ley 28044, Ley General de Educación. Lima: Congreso de la República. <https://bit.ly/3xbWZDs>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Resolución Ministerial 160-2020-MINEDU. Dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. *El Peruano*, Lima, 1 de abril del 2020. <https://bit.ly/3zeoTjD>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Dirección General de Gestión Descentralizada. Dirección de Relaciones Intergubernamentales. Reporte Nacional de Acciones de Alertas Territoriales. Presentación en Power Point.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Evaluación a la implementación de AeC. Educación Inicial. Presentación en Power Point.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Evaluación a la implementación de AeC. Educación Primaria. Presentación en Power Point.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE). Evaluación a la implementación de AeC Secundaria. Presentación en Power Point.

Balance de Aprendo en Casa

Una experiencia de la región

Edhgar Valencia reflexiona en torno a las iniciativas sociales y gubernamentales que se aplicaron durante la pandemia del covid-19 con el propósito de promover el acceso educativo en áreas rurales y en los pueblos originarios de Ayacucho. Organizados en el Comité Regional Intersectorial, diferentes instituciones y organizaciones impulsaron acciones para garantizar el servicio educativo.

PALABRAS CLAVE:

Aprendo en Casa,
Articulación,
Cierre de brechas,
Covid-19,
EIB.

Assessment of Aprendo en Casa with an IBE approach. Experience in the Ayacucho region

Edhgar Valencia reflects on the social and government initiatives implemented during the Covid-19 pandemic with the aim of promoting educational access in rural areas and among the indigenous peoples of Ayacucho. Organised in the Regional Inter-Sector Committee, a variety of institutions and organisations promoted activities for guaranteeing educational services.

KEYWORDS:

I Learn at Home,
Articulation,
Closing the gaps,
Covid-19,
IBE.

EDHGAR VALENCIA AGUILAR

Docente jefe de práctica e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica "José Salvador Cavero Ovalle" de Huanta, con estudios concluidos de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, con estudios de maestría en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

a con enfoque de EIB

n Ayacucho

La Organización Mundial de la Salud declaró el 11 de marzo del 2020 que estábamos ante una pandemia generada por el virus SARS-CoV-2, o covid-19 (OMS 2020), lo que generó el colapso de los sistemas de salud de los países más débiles.

El 15 de marzo del 2020, mediante el Decreto Supremo 044-2020-PCM, nuestro país fue declarado en estado de emergencia nacional debido a los graves acontecimientos que afectaban la vida y la salud de la población por la llegada del covid-19 a nuestra nación. El mencionado decreto estableció una serie de medidas sanitarias restrictivas para el tránsito de la ciudadanía, en lo que se llamó una nueva *convivencia social*.

La emergencia dio lugar al cierre masivo de servicios educativos presenciales y al inicio de un complejo proceso para brindarlos de manera remota, que se denominó Aprendo en Casa (AeC). Los desafíos fueron especialmente notorios en áreas rurales y de pueblos originarios, como los del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Vraem), asháninkas, matsigenka y quechuas en la región Ayacucho.

La crisis generada por la pandemia puso en evidencia la importante brecha digital que afecta a estas áreas, que se sumó al poco dominio y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las y los actores educativos: docentes, directores, padres y madres de familia, niñas, niños y adolescentes. Fueron evidentes también las limitaciones de los medios radiales y televisivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no garantizaban la interacción pedagógica docente-estudiantes.

El presente artículo enuncia las iniciativas sociales y gubernamentales que se dirigieron a minimizar las brechas de acceso educativo en áreas rurales y de pueblos ori-

ginarios en la región Ayacucho, brechas cuya gravedad se hizo patente durante la crisis sanitaria.

INICIATIVAS ESTATALES Y CIUDADANAS RELACIONADAS CON LA ESTRATEGIA AEC

Las instancias de gestión descentralizada, como la Dirección Regional de Educación (DRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL) de la región Ayacucho, propusieron y gestionaron estrategias de trabajo para el cierre de brechas sin necesidad de conectividad, con el fin de implementar y garantizar el servicio educativo en ámbitos rurales.

Sensibles a la problemática educativa del momento, se conformó un Comité Regional Intersectorial, liderado por la DRE, el Gobierno Regional, el Ministerio de Transportes y Comunicaciones, directores de UGEL, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Salud, gobiernos locales, la Defensoría del Pueblo, organizaciones sociales, la Mesa de Concertación y Lucha Contra la Pobreza, y organizaciones no gubernamentales, entre otras instituciones. El rol de este comité fue garantizar e implementar el servicio educativo en los lugares más alejados y sin acceso a la conectividad, con acciones de instalación y reparación de antenas de radio y televisión; la firma de un convenio con el Programa Nacional de Telecomunicaciones (Pronatel), para ampliar los megas de internet en las instituciones educativas; y la condonación de deudas a algunas empresas televisivas y radiales —privadas, comunales y públicas—, para el bien común de transmitir los programas de AeC a estudiantes de pueblos originarios.

Siguiendo esta estrategia, las once UGEL de Ayacucho, en un acto resolutivo, conformaron el Comité Provincial Multisectorial con el objetivo de apoyar la implementación de la estrategia AeC entre el estudiantado con dificultades de acceso, con mayor atención en quienes

presentaran un mayor riesgo de abandonar la escuela.¹ Asimismo, ante la agudización de las desigualdades se gestó un trabajo articulado de carácter intergubernamental e intersectorial, con la participación de la sociedad civil, para cerrar brechas educativas.²

- A nivel nacional, el año 2020, el Ministerio de Educación —por intermedio de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira)—contrató 50 emisoras para la estrategia AeC, tres de las cuales se habilitaron en la región Ayacucho: Radio Quispillacta, Radio Sucre y Radio Huanta 2000. Estas tres radios emitieron 330 programas radiales educativos en quechua chanka para inicial y primaria, y 114 programas para el desarrollo del castellano como segunda lengua, según la necesidad y la demanda del alumnado.
- Se activó una red voluntaria sin fines de lucro de emisoras de radio y señales televisivas para difundir el programa AeC en castellano (cuadro 1).
- En el 2021 la Digeibira contrató 89 emisoras a nivel nacional para la estrategia AeC, siete de las cuales se encontraban en el ámbito de la región Ayacucho: radio Quispillacta (Huamanga), radio La Primera (La Mar), radio Amauta (Huanta), radio Frecuencia (Cangallo), radio Energía (Vilcashuamán), radio Galeras (Lucanas) y radio Sucre (Sucre).
- Para el presente año, 2022, la Digeibira ha contratado 64 emisoras a nivel nacional, de las cuales cinco pertenecen a Ayacucho y se dedican a la difusión de los programas radiales en quechua chanka.
- En el 2021 se incorporaron 433 programas para secundaria EIB, destinados a madres y padres de familia y a fortalecer la lengua originaria, todos en quechua.
- Hubo 26 emisiones de *Kawsayninchik*, programa televisivo bilingüe producido por la Digeibira que abordó los saberes locales y las prácticas culturales de los pueblos quechuas.

1 El proceso no tuvo los resultados esperados porque los estragos de la crisis sanitaria fueron más agresivos que la propuesta. Al inicio de la pandemia, en Ayacucho había más de 160 000 estudiantes cursando la educación básica. Según un reporte del 2020 y el 2021, más de 15 000 abandonaron la escuela o estuvieron sin conectividad; de estos, 6500 pertenecían a pueblos originarios.

Cuadro 1. Red voluntaria de radiodifusión de AeC

Cangallo	FM 92.1 FM 106.3 FM 104.5, radio San Antonio FM 91.7, Frecuencia C FM 104.5, radio Municipal-Chuschi AM 1120-FM 101.7, radio Quispillaqta FM 96.1, radio Confraternidad-Morochucos-Cangallo
Huamanga	FM 102.5 AM 980 FM 104.5
La Mar	FM 90.9 FM 97.1 Yumi Televisión E.I.R.L FM 93.5, radio Chasqui VRAEM-Santa Rosa-Samugari FM 105.5, radio Pentecostal VRAEM-Santa Rosa
Lucanas	FM 96.9
Huanta	FM 102.9, radio y TV Buenaza

Para la contratación de las radioemisoras se solicitaron propuestos a las DRE y las UGEL, y se siguieron criterios de selección; por ejemplo, debían ser emisoras que tuvieran cobertura en los territorios de los pueblos originarios asháninka, matsigenka y quechua; que dispusieran de horarios adecuados para la difusión de sesiones de aprendizaje en lenguas originarias; y que hubieran difundido en años anteriores *La Escuela del Aire*, programa radial del Ministerio de Educación. A estas consideraciones se les añadió un criterio de proporcionalidad para la contratación equitativa de emisoras por región.

Es importante resaltar que en el 2020, en plena crisis sanitaria, en la región Ayacucho se logró la semipresencialidad del servicio educativo en 64 instituciones educativas (54 del nivel primaria y 10 de secundaria), involucrando a 207 docentes y 1699 estudiantes, según reportes de las UGEL y la DRE. Este logro se alcanzó en el marco de la Resolución Ministerial 430-2020-Minedu, “Disposiciones para la prestación excepcional del servicio educativo semipresencial en las instituciones educativas Públicas de Educación Básica de los niveles de Educación Primaria y Secundaria y de Educación Básica Alternativa ubicadas en el ámbito rural”.

Por otro lado, una de las estrategias que trascendió a nivel nacional y regional fue la participación voluntaria

de jóvenes para atender a estudiantes sin conectividad. Gracias a esta iniciativa, la estrategia AeC se convirtió en Aprendo en el Campo. Una de estas experiencias se desarrolló en la comunidad campesina de Cancha Cancha, distrito de Chuschi, provincia de Cangallo, donde se evidenció la brecha digital entre lo urbano y rural para acceder a la TIC: muchas escuelas no tuvieron acceso a internet y numerosos hogares carecían de radio, televisor, internet, celular u otros para acceder a la plataforma de AeC.

En Cancha Cancha la dificultad se materializó cuando sus estudiantes no tuvieron las condiciones mínimas para acceder a la estrategia AeC. La gran mayoría de niñas y niños de la comunidad habían dejado la escuela para dedicarse al pastoreo de animales y actividades agrícolas. La experiencia del voluntariado se inició atendiendo a tres estudiantes de segundo y tercer grado de primaria, y acabó incluyendo a más de 35 de toda la educación básica regular. “Para todos quienes estamos involucrados en esta iniciativa, la mejor retribución que recibimos es la gratitud de los padres de familia y la sonrisa de los niños”, dice Carmen Rosa Huallanca, una de las voluntarias, al narrar su experiencia.

Por otra parte, trabajadoras sociales voluntarias de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga brindaron soporte socioemocional para generar aprendizajes interculturales con ayuda de materiales educativos EIB, porque la mayoría de estudiantes son quechuahablantes. Con esta experiencia se redescubrieron otros espacios educativos para generar aprendizajes significativos de manera vivencial, encaminados a lidiar con lo complejo del marco del enfoque intercultural.

Cabe expresar nuestro reconocimiento a la Dirección de Gestión Pedagógica (DGP) de la DRE y a las UGEL por su trabajo comprometido e incansable, así como a quienes se comprometieron en la noble tarea de educar durante la pandemia.

Es necesario reconocer también el ejemplo de muchos profesores y profesoras que apoyaron a sus estudiantes y a las familias con el pago de recibos a la empresa DirecTV para la comunidad y de recargas de megas en sus celulares para comunicarse y llevar a cabo sus sesiones de aprendizaje.

Luego de haber pasado los peores momentos de esta crisis sanitaria y educativa, nos encontramos en un esce-

nario distinto, con una nueva escuela por atender. Invo-co a asumir y mantener el compromiso social necesario para la reconstrucción de nuestro sistema educativo y de nuestro país.

REFLEXIONES FINALES

- Los estudiantes de pueblos originarios quechuas, asháninkas y matsiguenkas tuvieron que adaptarse de manera forzada a las sesiones de la estrategia AeC en castellano difundidas por televisión.
- Pocas emisoras radiales contribuyeron a la transmisión de los audios en lengua originaria de AeC; en algunos casos lo hicieron en horarios desfavorables para el alumnado, según su ámbito territorial.
- La comunicación constante de docentes y madres, padres o apoderados fue clave para involucrarse activamente en los horarios definidos y medios de aprendizaje en el hogar, sobre todo en el caso de los primeros ciclos.
- La pandemia ha servido como oportunidad para cambiar nuestros modos de vida y de pensamiento; además, ha convocado a diversos sectores a contribuir con el cierre de brechas digitales y sociales de nuestro país. 📍

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HUALLANCA, Carmen Rosa (2020). “De aprendo en casa a aprendo en campo”, *Nueva Acción Crítica. Diálogos desde el Trabajo Social Latinoamericano* 2 (8), 74-79, junio. Lima: Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Celats. <https://bit.ly/3zhPM6y>

OMS, ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la covid-19. Declaración* (actualizado al 29 de enero del 2021). <https://bit.ly/3NQw0mz>

¿Qué desafíos nos planteó la Formación docente en emerg

Jaime Montes sostiene que durante la pandemia las tecnologías de información y comunicación (TIC), fueron un elemento central de los sistemas educativos, y que las formas de acceder al conocimiento y al aprendizaje han cambiado, mientras que sectores de docentes entendieron que desarrollar competencias digitales y transformar digitalmente sus escuelas es una necesidad y un asunto de sobrevivencia profesional.

PALABRAS CLAVE:

Competencias digitales,
Desempeño docente,
Pandemia,
Tecnologías de la
información y la
comunicación.

What are the challenges posed by the pandemic? Teacher training in emergencies

Jaime Montes argues that during the pandemic, information and communication technologies (ICTs) were a central element of education systems, and that the ways of accessing knowledge and learning have changed, while sectors of teachers understood that developing digital competencies and digitally transforming their schools is a necessity and a matter of professional survival.

KEYWORDS:

Digital competences,
Teacher performance,
Pandemic,
Information and
communication
technologies.

JAIME MONTES GARCÍA

Experto internacional en innovación educativa. Director ejecutivo de la Fundación Ser Maestro. Expresidente del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, Fondep.

¿Pandemia? Eficacia

Debido a la pandemia, vivimos una ola de mayor crecimiento de las conexiones, redes y confluencia de intereses, fenómenos y recursos con alta intensidad de actualizaciones, simplificaciones y procedimientos intuitivos que desafían los programas de formación superior. A ello se sumó la apertura de especializaciones virtuales de las mejores universidades del mundo, lo que generó mecanismos de mayor accesibilidad para los sectores de docentes que entendieron que desarrollar competencias digitales y transformar digitalmente sus escuelas es una necesidad y un asunto de sobrevivencia profesional.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en un vector central de los sistemas educativos; es una lección aprendida de la pandemia. Las políticas educativas —e incluso los modos de implementarlas— deben contar, ahora, con programas de transformación digital para su eficacia.

Las formas de acceder al conocimiento y al aprendizaje, así como los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, también han sufrido cambios. Se van institucionalizando nuevos escenarios de aprendizaje, poco conocidos por la docencia, como son los entornos STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), plataformas híbridas y altas tecnologías *off line*.

Sin embargo, como bien lo señalan García-Valcárcel y Tejedor (2017) o Medina *et al.* (2011), la innovación en educación con el apoyo de las TIC no se genera solamente por la inclusión de las tecnologías en las aulas (*hardware* y *software*), sino que requiere profundos cambios en las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, y en los proyectos educativos que orientan el quehacer docente. Por eso, la formación docente, sobre todo aquella que contempla la inclusión tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfrenta una demanda sin precedentes. El desafío es actualizar

los currículos de formación a la misma velocidad que van avanzando la autoformación docente y el desarrollo empírico de competencias digitales.

Es evidente lo importante del rol docente como mediador para garantizar el aprovechamiento de las TIC en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Para asegurar una adecuada integración de las TIC cabe reiterar lo propuesto por Fullan (2007) acerca de que no basta con garantizar conectividad, infraestructura y capacitación docente, sino que se requiere también la generación de un contexto —un ecosistema— que facilite la formación de vínculos de aprendizaje colectivo y el reconocimiento de las ventajas que pueden traer consigo las TIC al momento de dar respuesta a las necesidades personales, sociales y educativas de cada estudiante y de la comunidad que rodea a las instituciones educativas.

En este marco, la pandemia nos desafía con nuevas capas para evaluar el desempeño docente. Al conocimiento, a la habilidad y a la actitud se les suma ahora la capacidad para desenvolverse y generar ecosistemas pedagógicos con integración de las TIC; así podemos resumir el mayor desafío que tienen hoy las universidades y escuelas de formación pedagógica.

Cuando decimos que la docencia implica *generar ecosistemas pedagógicos con integración TIC* nos referimos a la capacidad de vincular dos procesos: por una parte, el desarrollo de competencias digitales del estudiantado; y por otra, el proceso de gestión de las experiencias de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de competencias. Estos dos aspectos interdependientes enfrentan altos desafíos: primero, el desarrollo de competencias TIC de cada estudiante para su desenvolvimiento pleno en entornos virtuales e híbridos;¹ y segundo, el desarrollo

1 El Currículo Nacional peruano define la competencia referida a las TIC en función de cuatro capacidades: gestión de la información, creación de objetos vir-

Aspectos básicos para la formación docente vinculados a un ecosistema pedagógico con integración TIC

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE		DESARROLLO DE COMPETENCIAS TIC	Se desenvuelve plenamente en entornos virtuales e híbridos			
			Generación de conocimiento	Creación de objetos e inteligencia virtual	Personalización de entornos virtuales e híbridos	Interacción intercultural en entornos virtuales
DOCENTES Integra pedagógicamente las TIC para el desarrollo de experiencias de aprendizajes efectivos	Formular experiencias de aprendizaje con integración TIC	Visionar tecnológicamente	Estructurar y algorítmicos	Diseñar y conceptualización	Colaborar	
	Gestionar ecosistemas de aprendizaje	Indagar en entornos híbridos	Prototipar soluciones	Modelar para la concreción	Emprender	
	Proponer sistemas de evaluación formativa	Gestión de la información	Experimentar y testear	Retroalimentar	Deliberar e interfaces	
			Ejercicio de la autonomía, pensamiento estratégico y crítico			
			Proceso creativo desde el enfoque STEAM + H			
			Metacognición			

Marco de competencias docentes para la integración pedagógica de la TIC

Matriz de criterios de una buena práctica docente con integración pedagógica de las TIC

Elaboración propia.

de experiencias de aprendizaje que contemplen, de parte de sus docentes, un pleno dominio de la formulación de la experiencia, la gestión del ecosistema de aprendizaje y la evaluación formativa individual y colectiva.²

La integración de estas dos dimensiones de desarrollo de las competencias, constituye la base formativa para la docencia. Generar un ecosistema pedagógico eficiente con integración pertinente de las TIC posibilita tender puentes más eficaces para responder a los intereses,

demandas y necesidades de aprendizaje del estudiante, teniendo como base una metodología que cuide el pleno ejercicio de la autonomía, el desarrollo de procesos creativos y los procesos metacognitivos.

En ese marco, la formación docente exige salir del cajón estrictamente disciplinar para sumar a la generación del conocimiento el desarrollo de ecosistemas pedagógicos con énfasis en las competencias asociadas al STEAM + H y las competencias TIC (véase el gráfico).

tuales, personalización de entornos virtuales e interacción en entornos virtuales (Minedu 2016).
 2 La Fundación Ser Maestro ha validado la Metodología INNO para formular experiencias de aprendizajes STEAM + H, que propone un proceso pedagógico de integración TIC con abordaje sistémico en tres pasos: formular la experiencia de aprendizaje, gestionar el ecosistema de aprendizaje y aplicar la evaluación formativa a partir de las evidencias de aprendizaje. Se anexa guía y marco teórico en el III capítulo

La aparición de la “competencia TIC” en los currículos obliga a las entidades formadoras a contar con orientaciones pedagógicas para su uso pertinente. En el caso peruano, en el Currículo Nacional se define la competencia TIC en función de cuatro capacidades: *gestión de la información, creación de objetos virtuales, personalización de entornos virtuales e interacción*

en entornos virtuales. Un estudio realizado por Julio César Mateus y María Teresa Quiroz, de la Universidad de Lima,³ identificó en un grupo de docentes que estos desarrollan más, entre sus estudiantes, la capacidad de “creación de objetos virtuales”; en contraposición, casi no encontraron referencias a la “personalización de entornos virtuales”.

Según Mateus y Quiroz, se identifica una tensión entre los trabajos concretos y el desarrollo de trabajos virtuales; y, en paralelo, las alumnas y los alumnos tienden a buscar siempre resultados inmediatos. Los autores identifican, asimismo, una contradicción en el hecho de que, por un lado, los colegios impulsen la digitalización de contenidos (libros, tareas) y la virtualización de las tareas escolares —bien valorada por la ubicuidad, velocidad e interactividad que brinda a los alumnos—, y que, por el otro, muchos docentes declaren que estas características no ayudan a la asimilación de contenidos ni al pensamiento crítico (además de la mayor posibilidad de distracción, también hay riesgos como la adicción)” (2019: 20). Mateus y Quiroz concluyen afirmando que “la ‘competencia TIC’ que plantea el nuevo currículo [peruano] es comprendida aún por los docentes como una suma de habilidades instrumentales, y concebida desde un enfoque más técnico que sociocultural” (2019: 20) o desde las competencias.

Desde la perspectiva de Fullan y Langworthy (2014), la integración de las TIC en la enseñanza tiene como base la calidad del maestro o la maestra, sobre todo la vinculada a su capacidad pedagógica y al manejo de un repertorio de estrategias de enseñanza, así a como su capacidad de formar *asociaciones* con sus estudiantes, para desafiarlos con experiencias de aprendizaje profundos. En el nuevo modelo, la presencia de la tecnología está generalizada y se utiliza para descubrir y dominar el conocimiento de los contenidos, así como para facilitar los objetivos del aprendizaje en profundidad teniendo en cuenta el proceso creativo y el uso crítico de los nuevos conocimientos.

A manera de conclusión, importa remarcar que la intensidad de la integración pedagógica dependerá también de cómo cada docente indague en los métodos peda-

gógicos con los que se fundamentan las tecnologías: mucho a lo que hoy se accede en el mundo de las descargas es contraproducente y maneja pedagogías tradicionales. Como bien advierten Fullan y Langworthy, “los modos en que los docentes han estado usando la tecnología con los estudiantes están más relacionados con la comunicación de contenidos que con la creatividad. El uso actual de la tecnología en las escuelas y las aulas raramente aprovecha las herramientas y los recursos digitales para el aprendizaje en profundidad” (2014: 33).

Es indispensable, por lo tanto, crear condiciones para la implementación de ecosistemas tecnológicos, infraestructura lógica y física, y accesibilidad a internet; todo esto, mediante proyectos públicos y privados que permitan que las entidades formadoras estén en la capacidad de impartir una formación docente pertinente. Así como, integrar en la evaluación de desempeño docente el dominio de metodologías ágiles o metodologías activas para la implementación de experiencias de aprendizajes y finalmente, sostener estrategias de adaptabilidad —al modo de lo que en contextos digitales se ha dado en llamar *responsividad*— o capacidad de respuesta ante cambios o demandas del contexto —como el sufrido durante la pandemia—, y ello supone el incremento del acceso a internet en la zonas rurales o generación de clústeres formativos en zonas estratégicas para que la formación sea más equitativa y justa. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FULLAN, Michael y Maria LANGWORTHY (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson. <https://bit.ly/38KW6s9>

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana y Francisco Javier TEJEDOR (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20 (2), 137-159. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bit.ly/39HNdQv>

MATEUS, Julio César y María Teresa QUIROZ (2021). La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13 (14), 7-23. Lima: Sociedad de Investigación Educativa Peruana. <https://bit.ly/3LyhYEz>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Minedu. <https://bit.ly/3LEVK3M>

3 La Fundación Ser Maestro ha validado la Metodología INNO para formular experiencias de aprendizajes STEAM + H, que propone un proceso pedagógico de integración TIC con abordaje sistémico en tres pasos: formular la experiencia de aprendizaje, gestionar el ecosistema de aprendizaje y aplicar la evaluación formativa a partir de las evidencias de aprendizaje.

Qué dice la estadística sobre a la educación virtual y la ig

La estrategia Aprendo en Casa, puesta en marcha por el Ministerio de Educación durante la pandemia del covid-19 impactó en la población escolar, familias y docentes. Arturo Miranda presenta los resultados de una encuesta oficial al 2020, que echa luces sobre los resultados de su implementación.

PALABRAS CLAVE:

Aprendo en Casa,
Educación a distancia,
Pandemia,
Recursos tecnológicos,
Retorno a las aulas.

What the statistics say about access to virtual education and equality of opportunity

The *Aprendo en Casa* strategy, implemented by the Ministry of Education during the Covid-19 pandemic, had a high impact on the school population, families and teachers. Arturo Miranda presents the results of an official survey to 2020, which sheds light on the results of its implementation.

KEYWORDS:

I Learn at Home,
Distance education,
Pandemic,
Technological
resources,
Return to the
classroom.

ARTURO MIRANDA BLANCO

Economista y magíster en Economía con mención en Política Económica por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con cursos de posgrado en Planificación y Gestión de instituciones educativas en la UNESCO OREALC (Santiago de Chile) y Administración Educativa en JICA (Osaka, Japón). Es director del Instituto Interdisciplinario de Servicios Educativos y para el Desarrollo (ISED SAC), asociado fundador de Foro Educativo y miembro del Instituto de Pedagogía Popular.

e el acceso igualdad de oportunidades

La pandemia nos desnudó como sociedad y como Estado. Choques externos negativos como este ponen al descubierto la profundidad del abismo social y la debilidad de las instituciones y de los ciudadanos.

Ante un hecho inédito, la administración gubernamental respondió, en su momento, con mayor o menor eficiencia, dentro de sus limitaciones, en lo que se refiere a la cobertura y calidad de los servicios públicos. No se planteó la falsa disyuntiva entre salud y economía; en perspectiva, resulta obvio que la persona humana fue su prioridad.

Como era de esperarse, el evento impactó inmediatamente sobre la economía de los hogares, así como de las empresas pequeñas y medianas, es decir, las que generan más empleo formal y, finalmente, las más perjudicadas con la recesión.

La mayor parte de los trabajadores y sus familias debieron soportar la paralización de la economía: por un lado, los informales ya no generaban ingresos, en la medida en que la cuarentena les impedía salir de sus hogares, y numerosos trabajadores incluidos en planilla —que son los menos— perdieron sus empleos o estuvieron en ese camino, ante lo cual el gobierno respondió con transferencias monetarias (bonos), canastas de alimentos y liberación tanto de fondos de pensiones (AFP) como del mecanismo de compensación por tiempo de servicios (CTS). Por otro lado, a las empresas se les prometieron beneficios tributarios y crediticios que les permitirían la no afectación de la cadena de pagos y la reactivación de sus negocios.

El despliegue de las medidas gubernamentales enfrentó una primera dificultad: la falta de una base de datos que integrara a los sectores y los ciudadanos, esto es, que permitiera acercar la oferta de los servicios pú-

blicos a las personas beneficiarias. Asimismo, quedó clara la limitada capacidad de las entidades del Estado y de los diversos niveles de gobierno para gestionar los sistemas administrativos, lo que generó lentitud en la respuesta.

Si bien es cierto que las políticas económicas aplicadas bajo el enfoque del consenso de Washington originaron un crecimiento sin precedentes del producto bruto interno (PBI) y lograron la reducción de la pobreza monetaria, no consiguieron acortar las distancias sociales en la población peruana, como lo observamos cotidianamente en los sectores urbanos marginales y en los rurales.

Se afirmó que la superación de la pandemia nos llevaría a una “nueva normalidad”; y hubo quienes sostuvieron que daría lugar al inicio de una “nueva era” o al “nuevo inicio del siglo XXI”. Definitivamente, lo que está claro es que viviremos una visión diferente de la sociedad y de la economía.

Frente a este panorama, el Ministerio de Educación asumió la estrategia Aprendo en Casa (AeC) como una forma de enfrentar la pandemia desde la escuela, y preservar los aprendizajes.

LAS FAMILIAS

La información acerca de la participación de las familias en AeC recogida y procesada por la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación abarca las 26 regiones del país, y al momento de escribir este artículo está actualizada hasta el mes de agosto de 2020.¹ Los monitores de la USE se comunicaron por vía telefónica con las personas infor-

¹ Tomado de: <http://escale.minedu.gob.pe/inicio>

mantes: madres, padres y/o apoderados de estudiantes de las instituciones educativas públicas de una muestra de 10 065 familias.

La *cobertura de llamadas a las familias* fue del 100%: el 67,9% contestó la llamada y el 32,1% no lo hizo; de este último porcentaje, 86% no contestó debido a que su teléfono celular estaba apagado y 14% porque estaba fuera de servicio.

Por otro lado, el 95,3% de las familias declaró que sus hijas e hijos accedieron a AeC. Con respuestas de opción múltiple, los datos indican que el acceso a los recursos fue a través de la televisión (71%), el WhatsApp (43,5%), la página web (24,2%), la radio (15,1%) o el correo electrónico (0,1%). Al ser consultado sobre el medio más usado el 42,9% indicó la televisión, seguido del WhatsApp (32,5%), la página web (17,5%) y la radio (6,7%). Los motivos de no acceso fueron carecer de televisión, radio o internet, tener mala señal (58,5%) u "otro" (35,9%); asimismo, se recogieron las respuestas "usé otros recursos educativos" (10,3%), "no sé cómo usarlo, es difícil de entender" (6,1%) y "el niño no quiere" o "no le gusta" (4,9%).

En lo que se refiere a los *hábitos sobre los medios más utilizados* para acceder a AeC, siempre con respuestas de opción múltiple, la alumna o el alumno que empleó la televisión (42,9%) lo hizo acompañado por la madre (63,7%), el hermano o la hermana (12,7%), el padre (8,6%) u otro familiar (5,5%); el grupo que no tuvo compañía alcanza el 9,5%. Al respecto, 67,7% de acompañantes dijeron estar satisfechos con el contenido; paralelamente, 81,4% afirmaron que dicho contenido le había gustado al estudiante a su cargo (hija, hermano...).

Igualmente, la atención por la radio (6,7%) fue acompañada por la madre (53,5%), el padre (13,7%), el hermano o la hermana (13,5%) u otro familiar (2,9%), mientras que un 16,3% estuvo solo. Al respecto, 61,2% de las personas consultadas dijeron estar satisfechas con el contenido; y 69,8%, que al estudiante a su cargo le había gustado.

El acceso a la página web (17,5%) —mediante *smartphone* (72,2%), computadora (38,5%) o tableta (1,7%)— fue acompañado por la madre (53,4%), el hermano o la hermana (13,1%), el padre (9,2%) u otro familiar (4,3%); en este caso, el grupo que accedió solo asciende al 20%. En este caso, 77,5% de acompañan-

tes dijeron estar satisfechos con el contenido y 82% afirmaron que al estudiante a su cargo (hija, hermano...) le había gustado.

El *acompañamiento del docente* fue fundamental para el desarrollo de la estrategia AeC. En este ámbito, 85,9% de las familias manifestaron que habían sido contactadas por su docente encargado o su tutor "en la última semana". En general, afirmaron que la profesora o el profesor "conversó con el estudiante" (93,7%); y esto, con una frecuencia de una o dos veces por semana (38,5%), todos los días (34,1%), interdiaria (21,1%) o, en menor medida, nunca (6,3%). De la misma forma, el 87,6% sostuvo que el o la docente conversó con alguien de familia; en este caso, el detalle fue el siguiente: una o dos veces por semana, 46,9%; todos los días, 23,3%; e interdiario, 17,4%. Un 12,4% indicó que "nunca".

Según las personas que informaron, 79,9% contaban con cuaderno de trabajo recogido en el colegio (95,5%) o en la unidad de gestión educativa local, UGEL (0,6%), o entregado por personal del colegio (1,9%) o de la dirección regional de educación, DRE/UGEL (0,1%). Nadie afirmó haberlo descargado de la web.

Además, 97% tenían portafolio de trabajos. El 98,4% manifestó que la profesora o el profesor solicitaba los trabajos escolares, y que su estudiante los enviaba a través del WhatsApp (96,4%), por e-mail (3,3%), vía Facebook (0,5%) o empleando el msn (0,4%); esto, con la siguiente frecuencia: 68,6%, todos los días; 16,3%, interdiaria; y 15,1%, o una o dos veces por semana.

Con respecto a lo anterior, de acuerdo con lo recogido en la encuesta, en el 45,5% de los casos la profesora o el profesor brindó retroalimentación y respondió explicando aquello que su estudiante había hecho bien y lo que debía mejorar; el 50,9% solo respondió "bien", "mal" o "puede mejorar" o puso una calificación; y 3,6% únicamente confirmó la recepción.

Otro aspecto importante es el *acompañamiento de los apoderados*. Se reporta que 69,6% de las familias dijeron que complementaban la educación con otras actividades de aprendizaje y consideraban que podían hacer un buen trabajo de acompañamiento. Un 27% consideró que "lo pueden hacer bien solos", mientras que el 46,1% indicó que "necesitan más ayuda para acompañar el aprendizaje" y 26,9% informó que "lo pueden hacer bien, pero con ayuda de otros miembros del hogar".



Las principales dificultades que enfrentaban las familias eran la carencia de recursos y materiales (25,4%), no tener tiempo suficiente (25,4%), no saber cómo hacerlo o no entender lo que se explicaba (15,8%), carecer de experiencia para acompañar bien (14,8%) u otras (5%).

La principal ayuda que necesitaban las familias eran las siguientes: una mejor señal de televisión, radio o internet (33,7%), equipos de radio o televisión u otros (19,1%), orientación sobre las actividades que debía realizar la alumna o el alumno (25,9%) u otro tipo de ayuda (9,1%). Un porcentaje menor, 6,9%, dijo necesitar útiles escolares para las actividades.

La estrategia AeC hizo hincapié en el *bienestar* de las familias, de ahí que un grupo de preguntas incidiera en este tema. De las personas encuestadas, 88,4% consideraron que habían logrado "organizar una nueva rutina en las actividades de sus hijos e hijas"; 67,4% dijeron sentir "nerviosismo preocupación o miedo"; 63,3% llegaron a la conclusión de que "ser madre o padre es más difícil de lo que creía"; 52,2% sintieron "cansancio con sus responsabilidades como cuidadores"; y 44,5% sufrieron "tristeza o depresión".

En las últimas dos semanas del reporte, las familias declararon que su hija o hijo "está activo y saludable" (94,6%), "está nervioso o tenso" (38,4%), "se preocupa más de lo habitual" (35,3%), "está constantemente triste o decaído" (22,8%) y "le cuesta dormir" (16,7%). Cabe anotar que, de acuerdo con los datos recogidos, las personas informantes tenían a su cuidado a tres personas en promedio, entre menores y mayores.

En resumen, 65% de las familias estaban satisfechas con la estrategia general de AeC; caso contrario, era porque consideraban que no hubo la necesaria interacción docente-estudiante (41%), por falta de indicaciones claras o porque "es complicado" (25%), porque el contenido era "demasiado básico" (19,6%), por una "metodología inadecuada" o porque "la clase dura muy poco" (24,8%), o por considerar que "los temas no corresponden al grado" (8,1%).

Finalmente, en el momento de la consulta, ante la indagación sobre *la posibilidad de retorno a las aulas*, tenemos que si las clases presenciales se reiniciaban en julio o agosto de 2020, el 70,1% de las familias no estaba dispuesto a enviar a su hija o hijo al local de la escuela. La razón preponderante era

que el adulto acompañante se podía contagiar de covid-19 (92,2%); o tenía una enfermedad preexistente (2,6%). Un bajo porcentaje consideró que su hija o hijo “ya está aprendiendo desde casa (AeC)” (2,6%) o que la escuela “no tiene condiciones adecuadas, como infraestructura, insumos de limpieza, servicios básicos, entre otros” (2,1%). Un grupo menor (0,8%) manifestó que prefería que su niño o niña perdiera el año antes que enviarlo a la escuela en esos momentos.

Por el contrario, el 29,9% estaba dispuesto a enviar a su hija o hijo en el momento de la consulta, por las siguientes razones: “va a aprender más yendo a la escuela” (84,2%), “no sé cómo enseñarle” (5,6%), “mi hija o hijo se aburre y necesita jugar con otros niños” (5,4%), “no puedo acompañarle en las clases virtuales” (2,6%) o “debo salir a trabajar y no hay quien cuide a mi hija o hijo” (2%).

DOCENTES

El Ministerio de Educación, a través de la herramienta Semáforo Escuela Remoto, asumió la responsabilidad de “recoger información respecto a la situación de las familias de estudiantes y docentes de los servicios educativos de Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Básica Especial (EBE) escolarizados de gestión pública, en el marco de la educación a distancia y la implementación de la estrategia Aprendo en Casa”.²

La investigación tuvo una cobertura a nivel nacional (26 regiones) y consideró a familias de estudiantes y docentes de servicios educativos EBR y EBE escolarizados de gestión pública con el registro de su número de celular, en el periodo de *abril a noviembre de 2021* (sujeto a retorno a la presencialidad).

Es importante señalar que en el ámbito de los servicios educativos el tamaño de la muestra fue de 7081 docentes. El método de recolección fue mediante llamadas telefónicas. La cobertura resultó del 71,3%.

En cuanto al *acceso a contenidos de AeC* por parte de los docentes, la estadística registra que entre mayo y noviembre del 2021 fue de más del 90%. El 73,9% lo hizo a través de la web, 24,3% por televisión y solo el 5,5% por la radio. Asimismo, la mayor parte —por

encima del 80%— estuvo “satisfecha” o “muy satisfecha” con estos medios.

De otro lado, el 8,3% de los docentes no utilizó los contenidos de AeC; esto, debido a que “genera sus propios recursos” (39,4%), “utiliza otros recursos educativos del Ministerio de Educación” (24,5%), “no tiene buena señal” (4,9%), “no hay material disponible para el área curricular del docente” (1,8%) o “no cuenta con el equipo necesario” (1,3%).

En lo que se refiere al *acceso a recursos tecnológicos*, para abril del 2021 disponían de dispositivos como PC (28,7%), *laptop* (70,3%), tableta (8,3%) y celular (98,7%). De estos, el uso compartido correspondió a los siguientes porcentajes: PC, 71,5%; *laptop*, 54,5%; tableta, 18,7%; y celular, 12,6%. El 97,7% de docentes contaba con algún tipo de conexión a internet al momento de la consulta.

Cabe resaltar que el 92,7% tuvo *comunicación o interacción con el director, subdirector o coordinador* de la Red Educativa Rural (RER) durante el periodo de referencia 2021. Para este efecto, el medio más utilizado para comunicarse fue la videoconferencia (45%), seguido de la llamada telefónica (18,5%) el WhatsApp o el Telegram (23,1%) y la comunicación presencial (12,3%). Los principales temas fueron las formas de monitorear, seguir, acompañar, verificar o evaluar a sus estudiantes (23,1%), y el apoyo para la elaboración de actividades (23,1%).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En definitiva, a partir de la información presentada es posible afirmar que el aporte de las familias y de los docentes ha sido fundamental para el desarrollo de la estrategia Aprendo en Casa aplicada por el Ministerio de Educación durante la pandemia del covid-19.

En lo que a las *familias* se refiere (agosto del 2020), a pesar de la limitación de sus recursos, queda claro que su accionar y su acompañamiento fueron cruciales para que el 95,3 % de los estudiantes accediera a AeC. Recordemos que esto se dio sobre todo apelando a la televisión (71%) y el WhatsApp (43,5%). Asimismo, resulta evidente que el papel de la madre fue fundamental, por ser la persona que acompañó a la alumna o el alumno en la mayor parte de los casos: 63,7% al emplear la televisión; 53,4%, la página web; y 53,5%, la radio.

2 Tomado de: <https://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/semaforo-escuela-remoto.php>



Es importante señalar que el 55,9% de las familias fue contactado por el docente o tutor; de igual forma, el 98,4% de las familias reportó al docente los trabajos escolares, y la mayoría lo hizo a través del WhatsApp. Es interesante notar que el 69,6 % de las familias complementó la educación de sus hijas e hijos con otras actividades de aprendizaje.

En términos generales, llama la atención, dadas las difíciles condiciones para aplicarla, por las carencias ya mencionadas y por la prontitud con la que tuvo que implementarse, que el 65 % de las familias manifiesta su satisfacción respecto a la estrategia AeC.

Finalmente, cabe subrayar que, ante la consulta sobre un posible retorno a la escuela al momento de la encuesta, es decir, en agosto de 2020, solo el 29,9% dijo estar dispuesto a enviar a sus hijas e hijos, básicamente por temor al contagio con el covid-19 (92,2%). Esta cifra pone de manifiesto, que para las familias era más importante superar la pandemia, antes que el retorno a las clases presenciales.

En relación con los *docentes* (Semáforo Escuela Remoto, 2021), cabe recalcar que el 91,7% accedió a los conte-

nidos de AeC, y que lo hizo mayormente a través de la web (73,9%), que demostró ser bastante eficaz a pesar de las dificultades.

De otro lado, el 92,7% de docentes tuvo una comunicación o interacción con el director, subdirector, o coordinador RER, generalmente a través de una videoconferencia (45%), en mayor medida para discutir las formas de monitorear, seguir, acompañar o evaluar a sus estudiantes (57,7%).

Se debe resaltar el esfuerzo de los docentes para adecuarse a los medios virtuales y aplicarlos al proceso de enseñanza aprendizaje en el nuevo contexto.

Los docentes también reportaron al Ministerio haber identificado casos de violencia hacia algún estudiante a su cargo (1,9%); esto, en el ámbito familiar (89,5%) y en su mayor parte de naturaleza psicológica (86,1%). Asimismo, identificaron a sus estudiantes en riesgo de abandonar los estudios (39,7%) o que los abandonaron (9,7%). Evidentemente, las familias fueron afectadas psicológicamente por la situación de emergencia originada por la pandemia. ❶

Una agenda por y para la ec

El 2022 se inició con el retorno masivo de escolares a las clases presenciales. ¿Qué se debe tener en cuenta en el caso de la educación rural, que acentuó en los dos años de la pandemia las desigualdades que enfrentaba? Maclovio Olivares Tarrillo analiza las principales brechas y plantea rutas para atender el desafío de no seguir postergando a la población escolar rural.

PALABRAS CLAVE:

Conectividad,
Educación rural,
Educación virtual,
Pospandemia,
Retorno a clases.

A post-pandemic agenda for rural education

The year 2022 began with the massive return of schoolchildren to face-to-face classes. What should be taken into account in the case of rural education, which in the two years of the pandemic accentuated the inequalities it faced? Maclovio Olivares Tarrillo analyses the main gaps and proposes ways to meet the challenge of not continuing to postpone action for the rural school population.

KEYWORDS:

Connectivity,
Rural education,
On-line education,
Post-pandemic,
Back to school.

MACLOVIO OLIVARES TARRILLO

Jefe de Educación, CARE Perú. Integrante del Equipo Técnico de la Alianza Somos Educación Rural Ahora (SERA).

Educación rural pospandemia





El sistema educativo peruano se caracteriza por mantener, entre otras, profundas brechas de infraestructura, gestión y calidad. No obstante, la brecha más alarmante es la referida a los aprendizajes; y es larga la batalla que venimos dando para reducirla. Precisamente en medio de esa agobiante tarea hizo presa de nosotros la crisis sanitaria del covid-19, que conllevó el cierre de las aulas y, luego, durante más de dos años, la implementación de una educación remota.

La crisis sanitaria hizo patentes las brechas —y las necesidades— relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acceso a recursos educativos y el desarrollo de competencias de ciudadanía global.¹ La brecha que alcanzó mayor visibilidad fue la del acceso al mundo digital. Según datos recogidos por Santiago Cueto (2020), en Lima Metropolitana 79 % de hogares tienen acceso a internet, y en el resto urbano 62%; mientras que en zonas rurales la cifra alcanza solo al 21%. Jorge Luis Yangali (2020), por su parte, señala que el centralismo educativo hizo que en las zonas rurales, sobre todo amazónicas, la señal de internet y la telefonía tuvieran una cobertura insuficiente o fueran inestables; esto, además de no haber equipos tecnológicos necesarios para aprender

—televisión, celular, radio—, y de carecer de contenidos heterogéneos que implicaran una necesaria diversificación curricular.

RETOS DE LA CONECTIVIDAD RURAL

Aunque el Perú fue uno de los ocho países (de un total de 33) que adoptó medidas para entregar dispositivos tecnológicos, la distribución de los mismos tardó más de un año. Según la supervisión de la Contraloría General de la República entre octubre y noviembre de 2021 el 52% de familias afirmó que las y los estudiantes de sus hogares usaban un celular para estudiar; el 28% usaba una *laptop* de la casa; y solo el 8% la tableta entregada por el Ministerio de Educación. Esta situación revela, una vez más, que el sector Educación aún es débil para responder de manera acertada y rápida a las diferentes eventualidades.

Según el Instituto Peruano de Economía, IPE (2021), el 30% de estudiantes de hogares del quintil más bajo utilizaron la radio para acceder a sus clases a distancia, frente al 3 % de estudiantes de hogares de mayores ingresos. Por el contrario, en el 20% de hogares de ingresos más altos, el 59% reportó haber empleado una plataforma virtual o página web, en contraste con solo el 17% del quintil de ingresos más bajo. En este sentido, en el Perú la pandemia evidenció aún más la problemática de las escuelas, sobre todo de las ubicadas en ámbitos rurales de los Andes y de la Amazonía, referida a una conectividad inadecuada (Prado 2020), situación que agudiza la pérdida de aprendizajes.

1 Se entiende por *competencias de ciudadanía global* la transformación progresiva de los valores, actitudes y comportamientos de nuestros y nuestras estudiantes. Para ello, se requiere que fortalezcan, entre otras, actitudes como el respeto, la empatía, la valoración de la diversidad, el respeto por el medioambiente, el consumo responsable, el respeto a los derechos humanos, y el respeto y cumplimiento de las normas sociales.



Uno de los problemas de fondo pasa por la falta de una infraestructura que sustente la conectividad de las escuelas. En el Perú es bien conocido el déficit general de infraestructura de telecomunicaciones (antenas). Actualmente, de los más de 90 000 centros poblados que tiene el Perú, menos de 36 000 cuentan con conectividad 3G o 4G. Según cálculos del Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel), en el 2025 el Perú necesitará más de 36 000 nuevas estaciones base para sostener la demanda de conectividad del país.

Por otro lado, los medios de acceso a la educación virtual que predominan entre las familias de menores ingresos no han permitido fomentar la interacción entre docentes y estudiantes, dificultando de esta manera el aprendizaje. Si bien aplicaciones de mensajería como WhatsApp hicieron posible compensar parcialmente dicha carencia, esta herramienta fue utilizada en menor medida por el alumnado de los quintiles de ingresos más bajos (IPE 2021).

El acceso a la tecnología en las zonas rurales se encuentra restringido ya sea por la mala conectividad o por las dificultades económicas. Según Lizeth Riveros (2021) en algunos casos las familias cuentan con un celular básico con línea prepago, que no cumple con los requerimientos para recibir clases y que, además, necesita una recarga cada vez que se acaba el saldo, lo que genera un gasto adicional no necesariamente contemplado en el gasto familiar mensual. Así, como lo menciona la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2020), para las familias de zonas

rurales es difícil destinar cerca del 14 % de su ingreso mensual a la adquisición del servicio de internet.

MÁS LEJOS DE LO QUE PENSÁBAMOS

Riveros (2021) también señala que, según la CEPAL, los niños y las niñas de entre 5 y 12 años

“ [...] son los más perjudicados porque, en términos generales, no tienen una buena conectividad. En efecto, en América Latina, el 90 % de los hogares del sector rural no tiene acceso a internet o cuentan con una velocidad bastante limitada, lo que dificulta el aprendizaje que pueden alcanzar los estudiantes en el desarrollo de las clases. En ese sentido, [Roberto] Bustamante (2020) sostiene que los niños [acceden a la estrategia] ‘Aprendo en Casa’ por televisión (75 %), internet (18 %) y radio (14 %), características que impiden obtener una adecuada retroalimentación [de las actividades de aprendizajes que desarrollan]”.

Por otro lado, continúa Riveros, “respecto a los profesores y profesoras, según la ENDO (2018), en el Perú, cerca del 20 % de docentes rurales no contaba con una computadora o laptop en casa y, aproximadamente, el 60 % de ellos carecía de una conexión a internet”. Frente a este desolador panorama, maestras y maestros se enfrentaron a la pandemia del covid-19 también afectados por su desconocimiento del uso de plataformas virtuales, herramientas tecnológicas y aplicativos, entre otras herramientas, así como “por la falta de orientación y/o asesoría para el desarrollo de ‘Aprendo en Casa’. [...] Este escenario dificultó el acceso a los recursos del programa, así como la comunicación con sus estudiantes. De hecho, en zonas rurales más del

60 % se comunica con sus estudiantes a través de una llamada telefónica (Aragón y Cruz, 2020), porque es el único medio por el cual se puede llevar a cabo el seguimiento a los alumnos” (Riveros 2021).

LOS EFECTOS EDUCATIVOS POSTPANDEMIA

Las deficiencias que afectaron al sistema educativo podrían acarrear serias consecuencias para el desarrollo económico y social del país. La deserción sería de más de 400 000 de estudiantes (IPE 2021), lo que tendría un impacto en sus futuros ingresos laborales. De acuerdo con el Banco Mundial (2020), quienes dejaron de asistir a clases podrían haber perdido, en promedio, 7,7 años de escolaridad, lo que equivaldría a una disminución de ingresos anuales de hasta 835 dólares a lo largo de toda su vida:

“ Según estimaciones realizadas por el Banco Mundial, si las escuelas permanecen cerradas por 13 meses, en países como el Perú el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel mínimo de rendimiento en pruebas de comprensión lectora y razonamiento matemático se incrementaría de 54 % a 76 %. Este resultado representaría un gran obstáculo para que la generación actual de estudiantes pueda desarrollar habilidades básicas y fundamentales que les permita insertarse posteriormente en el mercado laboral a puestos de trabajo de calidad”.

Cabe señalar que las pérdidas de aprendizaje serían más severas en los hogares más vulnerables debido a factores como la capacidad para participar efectivamente en modalidades de educación a distancia, el apoyo que reciben en el interior de las familias, las dificultades económicas, entre otros (IPE 2021).

Sí bien es cierto que debemos reconocer los denodados esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación durante la pandemia a través del Aprendo en Casa y la (lenta) adquisición de tabletas, consideramos que aún falta fortalecer procesos de gestión a todo nivel; así como proporcionar lineamientos técnico-pedagógicos referidos a la implementación de un currículo adaptado a la nueva realidad. No pretendamos volver a clases como si nada hubiese pasado. Estudios de investigación como el del Banco Mundial muestran que durante la pandemia el estudiantado del Perú no llegó a aprender el 30 % de los contenidos que debía según el currículo nacional; mientras que el Ministerio de Salud señala que alrededor de 30 % de estudiantes en edad escolar tuvieron alguna dificultad de tipo socioemocional (Minsa y Unicef 2021).

Asimismo, tenemos que el sedentarismo y la restricción de actividades deportivas durante el confinamiento au-

mentó la propensión de niñas, niños y adolescentes al sobrepeso y la obesidad, lo que podría incidir negativamente en su desarrollo integral. A ello se suma que alrededor de 98 000 menores perdieron a su padre o a su madre —si no a ambos— como producto de la pandemia, según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Igualmente, ha crecido el número de menores de edad —de entre 14 y 18 años— que están trabajando en zonas rurales, sobre todo en industrias como la agropecuaria, que no garantiza la acumulación de capital humano que pueda beneficiar al adolescente a largo plazo. Según datos de INEI, el porcentaje de adolescentes de 14 a 17 años que trabajan y no asisten a clases aumentó de 7 % durante el primer trimestre de 2020 a 10 % durante los primeros tres meses de 2021.

Martínez (2021) señala

“ que de acuerdo con estudios internacionales, dos años de asistencia a clases solo en modalidad virtual podrían implicar la pérdida de 2 a 2,5 años de educación, debido a los múltiples factores que hacen que esta modalidad no sea un sustituto de las clases presenciales (Banco Mundial). En esa misma línea, un estudio en Brasil reveló que los estudiantes solo aprendieron la tercera parte de lo que hubieran aprendido de manera presencial”.

RETORNO A CLASES: POSTPANDEMIA

Es imprescindible que el alumnado vuelva a aprender en la escuela y que esta sea un espacio de enriquecimiento intelectual, emocional y social, en el que se construye comunidad y se aprende a vivir los valores relacionados con la ciudadanía.

El escenario global pospandemia nos obliga a un retorno a clases “conectado”; es decir, ya no podremos volver a un modelo de educación tradicional sin herramientas ni capacidades digitales. Sin embargo, como bien lo dice Lucero Martínez (2021), “la disponibilidad de servicios básicos e infraestructura adecuada de las instituciones educativas es una desafortunada limitación para las instituciones educativas públicas de nuestro país”.

El nuevo escenario pospandemia nos exige un sistema educativo presencial y digital a la vez, en el que la comunidad educativa cuente con conectividad y competencias digitales, dentro de las aulas y fuera de la escuela —incluidos los hogares— para lograr que nuestros niños y niñas recuperen el tiempo perdido.

Este panorama sin duda alguna abre nuevas posibilidades y plantea nuevas visiones para atender los desa-

fios que trajo consigo la pandemia: educación híbrida, incorporación de tecnologías para la promoción de la enseñanza de aprendizajes autónomos, soporte socioemocional, desarrollo de competencias para la vida... En esa mirada y tomando como referencia al Banco de Desarrollo Sostenible (CAF) recomendamos fortalecer, en

cada estudiante, cuatro habilidades fundamentales: a) el manejo y la gestión de grandes cantidades de datos; b) el pensamiento lógico y la resolución de problemas; c) la producción de contenidos en distintos formatos; y, d) las habilidades socioemocionales y el trabajo colaborativo. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÓN, Jorge y Marylia CRUZ (s/f). *2020: el año de las maestras y maestros en el Perú. Reporte temático*. Página web, Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3MZ0gf8>

BANCO MUNDIAL (2020). *Lecciones para la educación durante la crisis de covid-19*. Página web, The World Bank, 22 de junio. <https://bit.ly/3wWSxQO>

BUSTAMANTE Roberto (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). *Aportes para el diálogo y la acción*, 5. junio. Lima: Proyecto Creer-Grade. <https://bit.ly/3wT81O4>

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del covid-19. *Informe Especial covid-19*, 7. <https://bit.ly/3mqytGm>

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19, Cepal-Unesco*. Santiago de Chile, agosto. <https://bit.ly/3NHGTXA>

ESCOBAR, Fortunato e Indira GÓMEZ (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 28 (65), 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>

IPE, INSTITUTO PERUANO DE ECONOMÍA (2020). *INCORE 2020: Una mirada a la competitividad de las regiones*. Lima: Instituto Peruano de Economía. <https://bit.ly/3z7jnzK>

IPE, INSTITUTO PERUANO DE ECONOMÍA (2021). Efectos del covid-19 en la educación. Informe de *El Comercio* e IPE. *El Comercio*, Lima, 5 de julio. <https://bit.ly/3wUUNjy>

UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Campaña "Reabramos las escuelas"*. <https://uni.cf/3t1W2vc>

CUETO, Santiago (2020). *Tecnología y emergencia educativa*. Página web, Educared, Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3Gor8CK>

CÁCERES, Jorge; Antonio JIMÉNEZ y Miguel MARTÍN (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

GUADALUPE, César (2020). La educación a distancia: ¿remedio forzado u opción deseable? *El Comercio*, Lima, 12 de mayo. <https://bit.ly/3a1m372>

MARTÍNEZ, Lucero (2021). El retorno a clases presenciales exige infraestructura adecuada: ¿listos o no? Página web, Asociación de Contribuyentes del Perú. Lima, setiembre. <https://bit.ly/3M8jNsl>

MINSA, Ministerio de Salud, y Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la covid-19. Estudio en línea. Perú 2020. Lima: Minsa y Unicef. <https://uni.cf/3sXBHH9>

MOLINA, Oswaldo (2020). El otro lado de la pandemia: las pérdidas en educación. *El Comercio*, Lima, 23 de agosto. <http://bit.ly/2Wo9tow>

PRADO, Elizabeth (2020). Hacia la transformación digital del país para remontar la crisis. *La República*, Lima, 29 de octubre. <http://bit.ly/2LKAvev>

RIVEROS, Lizeth (2021). Las brechas en la educación rural y su impacto en la economía. *Gestión*, Lima, 8 de julio. <https://bit.ly/3NA2gdm>

YANGALI, Jorge Luis (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte de la Ciencia* 10 (19), julio-diciembre, 7-8. Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://bit.ly/3wWZkki>

Pedagogía de género: una necesidad

La autora advierte que de no incorporarse el enfoque de género en distintos niveles de las decisiones políticas y prácticas estaremos frente a mayores retrocesos y se perpetuarán las desigualdades de género. Sostiene que el problema mayor reside en la falta de consenso social sobre lo que significan la violencia de género, las desigualdades y el lugar que ocupan mujeres, niñas, niños y las diversidades sexuales en nuestra sociedad.

On the need for gender pedagogy

The author warns that if the gender approach is not incorporated at different levels of political decisions and practices, we will be facing further setbacks, and gender inequalities will be perpetuated. She argues that the major problem lies in the lack of social consensus on the meaning of gender violence, inequalities and the place of women, girls, boys and sexual diversities in our society.

PALABRAS CLAVE:

Brechas,
Desigualdad,
Enfoque de género,
Pedagogía de género.

KEYWORDS:

Gaps,
Inequality,
Gender approach,
Gender pedagogy.

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ AGUILAR

Maestra y acompañante pedagógica. Magíster en psicología de la educación por la Universidad Autónoma de Madrid y actual estudiante de la maestría de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Realiza estudios y diseña planes de formación docente sobre derechos y género.

Tal como pasó con todos los problemas estructurales pendientes de ser atendidos en nuestro país, las desigualdades y la violencia de género se acrecentaron y reforzaron durante el confinamiento y posterior estado de emergencia sanitaria que vivimos desde el 16 de marzo del 2020 a raíz de la llegada de la pandemia por el covid-19, que afectó especialmente a mujeres, niños y niñas. Nunca como entonces se hizo tan evidente la necesidad de incorporar el enfoque de género en distintos niveles de las decisiones políticas y prácticas; y, sin embargo, salvo algunos modestos intentos, las brechas se acrecentaron, las desigualdades se remarcaron y las mujeres, niñas y niños siguieron sobreviviendo en una sociedad que se estructura a costa de sus vidas.

Según manifestó la propia ministra de la mujer de entonces, Gloria Montenegro, solo entre marzo y junio del 2020, durante las semanas del primer confinamiento obligatorio decretado por el gobierno, se identificaron 33 casos de feminicidios y 200 tentativas de este delito, así como más de 400 agresiones sexuales a niñas. En la misma trágica línea, se reportaron 557 mujeres desaparecidas (*La República*, 3 de julio del 2020).

POLÍTICAS QUE NO TERMINAN DE SER REALIDAD

Una de las respuestas más directas de parte del gobierno fue la promulgación del Decreto Legislativo 1470, el 27 de abril del 2020. A través de él, por ejemplo, se instaba a juzgados de familia u órganos similares a agilizar los procedimientos de protección de víctimas de violencia contra mujeres, niñas y niños. Bastaba la denuncia de una víctima para que —sin mayor burocracia— los jueces determinaran la aplicación inmediata de medidas de protección y/o cautelares, entre las que destacan el alejamiento del agresor o, incluso, la acogida en hogares temporales.

En cuanto al ámbito educativo, se adecuaron a la modalidad a distancia los protocolos de atención en casos de violencia en la escuela, originalmente promulgados en el Decreto Supremo 004-2018 como pautas de acción concretas de los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes. Soy testigo de cómo se utilizaron reuniones virtuales interminables, organizadas por distintas unidades de gestión educativa local (UGEL), para transmitir esta información.

Por otro lado, en un nivel distinto de actuación y frente al incremento explícito del trabajo doméstico no remunerado realizado por las mujeres, adolescentes y niñas durante los meses de confinamiento —que profundizó las ya enormes brechas en este ámbito registradas antes de la pandemia—, el Ministerio de Educación, a través de la propuesta Aprendo en Casa, dedicó algunos programas (o espacios dentro de sus programas) a fomentar el cuestionamiento sobre los roles de género y la necesidad de comprender las labores domésticas como una tarea compartida entre todos los miembros de una familia.

Recordemos que estas medidas no fueron iniciativas desconectadas de una apuesta mayor. Las tres acciones nombradas —y otras que no corresponde especificar en este escrito— tuvieron como soporte la Política Nacional de Igualdad de Género, la Ley 30364, “Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar”. Asimismo, los compromisos y acuerdos internacionales firmados por el Estado peruano desde 1982,¹ la alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, sobre todo, la realidad cada vez más evidente: ser mujer en este país es un riesgo permanente. No obstante, ninguna medida fue eficaz, como lo señalan las cifras del inicio de este texto. No terminamos de empezar a subvertir los sentidos que soportan la naturalización de la violencia de género. Como afirma Nelly Stromquist: “La evidencia empírica que se viene acumulando nos muestra que las políticas públicas son más fácilmente aprobadas que ejecutadas. La historia de la implementación de estas políticas manifiesta que existe una gran brecha entre la declaración de intenciones y la realidad” (2006: 12).

Como dice una de las frases más populares del país, aquí, “hecha la ley, hecha la trampa”. Uno de los problemas más graves que tenemos no pasa por la falta de leyes o medidas —de hecho, sería mezquino no reconocer el camino avanzado en el plano legal—, sino por la aplicación de las políticas, reglamentos y normas sobre la base de la comprensión compartida de las razones que los originan. Sostengo que el problema mayor reside precisamente en la falta de un consenso social amplio sobre lo que significan, en nuestra sociedad, la violencia de género, las desigualdades y el lugar que ocupan las mujeres, las niñas, los niños y las diversidades sexuales.

1 Año de la firma de aprobación del Estado Peruano a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Es importante entender que, como sistema, el género opera a tres niveles: el estructural, apoyado por la división social del trabajo; el institucional, conformado por las normas y reglas que guían la distribución de recursos y las oportunidades disponibles para mujeres y hombres; y el simbólico, que construye las concepciones, mentalidades y las representaciones colectivas de lo que socialmente implica la feminidad y la masculinidad (Guzmán 2003, Stromquist 1995).

Los grandes avances en el nivel institucional en cuanto a igualdad de género —aunque siempre perfectibles e incluso insuficientes— no tienen un correlato justo en el plano simbólico. La imposibilidad individual de reconocer las desigualdades de género da y dará lugar a enormes obstáculos para la aplicación de medidas como el Decreto Legislativo 1470 o los lineamientos de convivencia, la educación sexual integral, las políticas de atención a la educación rural y un largo etcétera. Se hace urgente una pedagogía que permita que las personas reconozcan las desigualdades y los efectos de las mismas en sus propias vidas y proyectos.

En un momento clave de defensa de lo avanzado y tras la evidente insuficiencia de lo mismo, cabe hacer una reflexión sobre el papel de la educación —y no solo de la escuela— en la posibilidad de hacer realidad las políticas peruanas centradas en la consecución de la igualdad de género con efectos concretos en la vida cotidiana de quienes vivimos en este país. Esto nos lleva, irremediablemente, a enfrentar la falta de consensos, diálogo y estrategias para promover una comprensión real de las desigualdades de género.

LA EVASIÓN PERMANENTE

Incorporar el enfoque de género en el ámbito educativo ha resultado más complejo de lo que ya es de por sí desde que, en el 2016, cuando se publicó el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), este se utilizó como punto central de numerosas campañas y estrategias que, demonizando el enfoque, lograron desestabilizar gobiernos, ralentizar políticas públicas y, sobre todo, mantener las desigualdades a punta de bloquear la posibilidad de diálogo.

Pese a las anteriores estrategias, el enfoque de género y la educación sexual integral (ESI) con enfoque de género permanecen como parte del CNEB. En momentos de “calma” por la ausencia de campañas en contra de esta propuesta se desarrollaron videos, *webinars* y otros espacios formativos para compartir con docentes

algunas estrategias en el marco de la incorporación de esta perspectiva. Esto incluso durante los meses de confinamiento y estado de emergencia por la pandemia, tal como pasó con los capítulos de Aprendo en Casa señalados anteriormente.

Sin embargo, la comprensión profunda del enfoque pasa por la necesidad de cuestionamiento personal y social, y los conflictos o enfrentamientos que dichos cuestionamientos pueden originar no son motivadores para los actores educativos ni en las escuelas ni fuera de ellas (tampoco son punto de análisis de comunicadoras, comunicadores o periodistas). “Comprarse la pelea” por causa de un término que no se tiene del todo claro, por un problema que no se visualiza o incluso se considera “una exageración” no es algo que maestros y maestras estén dispuestos a hacer. Es comprensible. Por esta razón, el enfoque de género y todo lo relacionado con él —incluso la ESI, que requiere del mismo para poder ser efectiva— termina por tratarse, en el mejor de los casos, asumiendo una superficialidad y neutralidad poco productivas, lo que aleja aún más la posibilidad de encontrar puntos de apoyo entre las políticas alcanzadas y la realidad imperante.

En una permanente evasión, el género termina por ser reducido a la identificación de estereotipos y roles sin mayor análisis, centrando el problema en la *diferencia* y no en la *desigualdad* que ella produce. La diferencia entre las características atribuidas a hombres y a mujeres puede no ser problemática desde la perspectiva de muchas personas, sobre todo cuando sus identidades se constituyen a partir de ellas: “El género a menudo se convierte en una categoría inerte y despolitizada que nos lleva a ver las relaciones de poder” (Basden y Goetz 1997, citadas en Stromquist 2006: 13).

La evasión principal de la educación es la de incorporar el enfoque de género partiendo del análisis del poder. Resulta conflictivo, impopular y hasta irrespetuoso para algunos credos; y, sin embargo, es urgente.

Más allá de los estereotipos, debemos entender el género como un sistema que crea diferencias que producen una jerarquía de poder. Las distintas características atribuidas a lo masculino y a lo femenino generan acceso o no a oportunidades sociales y económicas sin las que no es posible ejercer derechos. Aceptar también que se trata de un sistema que privilegia la heterosexualidad y que excluye otras expresiones sexuales nos lleva



a pensar y analizar el lugar de gays, lesbianas o trans en nuestra sociedad.

UNA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

La comprensión del efecto del sistema de género en nuestras vidas requiere una pedagogía deconstructiva que promueva la revisión de concepciones y experiencias para reconocer privilegios y limitaciones, ejemplos concretos de la desigualdad de oportunidades por razón de género. Sin este proceso, las iniciativas legales y normativas caen en saco roto puesto que quienes tienen el encargo social de aplicarlas no comprenden el sentido de las mismas:

“ La nueva ciudadanía a ser creada encara un balance delicado: el reconocimiento de derechos legales iguales para todos y la aceptación de diferencias de identidad y afiliación entre los sujetos de un determinado país; sin que estas diferencias se construyan como desigualdades y, por lo tanto, en jerarquías sociales. Tratar el género en la educación significa estar atento a cuestiones de poder y suministrar una educación crítica y emancipadora” (Stromquist 2006: 20).

Una pedagogía de género será aquella que, teniendo el poder como centro de análisis, identifique en un proceso inductivo, qué caracteriza a quienes lo ostentan en

diversos ámbitos de la vida, a quienes no y por razón de qué; problematice esta distribución desde los principios de igualdad, dignidad y derechos humanos; dé lugar a las emociones que estas evidencias generan y quiebren concepciones y razonamientos que la sustenten. Se trata de un diálogo permanente y, sí, en parte conflictivo, pero que si se sigue evadiendo perpetuará las desigualdades de género con riesgos a mayores retrocesos en cada crisis que nuestro país atraviese. **1**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La República (2020). Las alarmantes cifras de casos de violencia contra la mujer ocurridos durante la cuarentena. Lima, 3 de julio, edición digital. <https://bit.ly/3sYToGm>

STROMQUIST, Nelly P. (editora) (2006). *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

STROMQUIST, Nelly (1995). Romancing the State: Gender and Power in Education, *Comparative Education Review*, 39, 4.

GUZMÁN, Virginia (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. Santiago: Cepal, Unidad Mujer y Desarrollo.

Hacia una educación de personas adultas basada en la comunidad

como vía para la democratización de los aprendizajes e

Ante la cercanía de la Conferencia de Educación de Adultos en Marruecos (Confitea VII, junio) el autor reflexiona acerca de la situación y los desafíos de la educación de personas adultas basada en la comunidad en América Latina y el Caribe; los factores que la dificultan, los puntos críticos y los procesos que se han desarrollado en la región.

PALABRAS CLAVE:

Comunidad democratizadora, Covid-19, Educación de personas adultas, Políticas educativas.

Towards community-based Adult Education as a way of democratising learning during emergencies

In view of the approaching Adult Education Conference in Morocco (Confitea VII, June), the author reflects on the situation and challenges of community-based Adult Education in Latin America and the Caribbean; the factors that hinder it, the critical points and projects in the region.

KEYWORDS:

Democratising community, Covid-19, Adult education, Education policies.

JORGE OSORIO VARGAS

Docente universitario y consultor internacional.

Personas adultas

En tiempos de emergencias

EN QUÉ ESTÁ LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS BASADA EN LA COMUNIDAD

La proximidad de una nueva Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea VII, Marruecos, junio del 2022) nos permite presentar un conjunto de planteamientos acerca de la situación y los desafíos de la educación de personas adultas basada en la comunidad en América Latina y el Caribe; y, asimismo, dar cuenta de procesos que se han desarrollado en la región y que son claves para el análisis.

Sucintamente, señalamos los siguientes factores que dificultan la marcha de la EPA:

- a) Fragmentación de las políticas de la educación de personas adultas (EPA) en el continente, y disolución de una visión común de la EPA como factor de fortalecimiento comunitario, democratización y contrabalance del poderío e influencia política de sus gestores estales.
- b) Incapacidad para incorporar la EPA al núcleo duro de las reformas educativas en curso y de sus prioridades financieras.
- c) Tendencia a valorar la EPA principalmente en cuanto herramienta de modernización de las economías vía programas de capacitación para el trabajo.
- d) Dispersión de las investigaciones referidas al campo pedagógico y social de la EPA.
- e) Prescindencia del enfoque de educación para todos en las políticas educativas, a pesar de la apropiación de su discurso.
- f) Incapacidad para entender que la superación de las desigualdades educativas pasa por fortalecer el capital cultural y los recursos comunitarios de los sectores populares.
- g) Déficit de participación ciudadana en el desarrollo de las políticas educativas; y, por lo mismo, desconexión de la dinámica de las organizaciones y movimientos sociales y comunitarios con las reformas educativas, con la consecuentemente escasa atención al tejido sociocomunitario como espacio educativo.
- h) Déficit político y financiero para potenciar políticas que superen las brechas digitales abriendo nuevos canales para la educación permanente y continua, lo que quedó en evidencia con la emergencia educativa durante la pandemia del covid-19.
- i) Carencia de un enfoque de las reformas educativas como procesos culturales que cubran todo el ciclo de la vida y no solo como reformas escolares para la población infantil y juvenil.
- j) Dificultad para entender los procesos de alfabetización y de EPA en contextos que, por su diversidad, requieren la incorporación de enfoques interculturales, multilingües e inclusivos.
- k) Incapacidad de los gestores públicos para valorar la EPA desplegada por centros de educación popular, basados en las comunidades, sobre temas como los derechos humanos, el medioambiente, la igualdad de género y la economía social, entre otros, invalidando el ingreso, en las agendas oficiales, de enfoques y

metodologías innovadoras a partir de una pedagogía comunitaria.

PROCESOS PROMISORIOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS BASADA EN LA COMUNIDAD

Junto con los aspectos nombrados, que nos advierten sobre los puntos críticos de la EPA en la última década, es preciso señalar algunos procesos promisorios que están indicando caminos de innovación y cambio:

- a) Fortalecimiento de instancias regionales de abogacía y desarrollo de políticas de EPA, con lo que se han generado redes de intercambio y producción de conocimiento cuyo principal liderazgo continental ha recaído en el Consejo de Educación Popular de América Latina (CEAAL).
- b) Investigaciones sobre la trayectoria de la educación popular en el continente, que revaloran el contenido político crítico de la educación en un contexto de modernización acelerada de varias economías, de democracias limitadas y de globalización asimétrica creciente. La EPA ha sido despolitizada también en el ámbito oficial, y urge replantear su propia economía política y su refundación partiendo de las comunidades y sus territorios.
- c) Diversificación de los actores de la EPA, especialmente en los países multiculturales, con la creación de entidades, autoridades y programas de importante significación para una EPA sustentada en procesos identitarios y de apertura hacia la creación de modalidades educativas propias de las comunidades indígenas.
- d) Redes de universidades que están potenciando la práctica y la reflexión de la investigación-acción, asociadas a redes comunitarias y al desarrollo cultural de las localidades.
- e) Potenciación de la educación ciudadana mediante acciones que usan nuevos medios de comunicación, radios y televisión comunitarias, junto al despliegue, en el ámbito de las políticas educativas, de iniciativas de incidencia pública que parten de movimientos docentes y de organizaciones de la sociedad civil democrática.
- f) Creciente participación y desarrollo de control ciudadano de parte de entidades no gubernamentales de las políticas educativas, lo que aboga en favor de nuevos enfoques para la EPA.

- g) Nuevas formas de educación terciaria que abren su oferta educativa a la formación continua; esto, a través de regímenes flexibles que desarrollan el enfoque de validación de saberes locales que permiten el desarrollo de modalidades institucionales capaces de responder a la diversidad de las trayectorias formativas de las personas y de sus comunidades.

LOS CAUCES POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS BASADA EN LA COMUNIDAD

Habiendo señalado los obstaculizadores y las potencialidades de la EPA, nos parece apropiado señalar algunas definiciones que, a nuestro entender, permitirían orientar los cauces políticos de una EPA basada en la comunidad y democratizadora, entendida como una herramienta estratégica para construir una sociedad justa e igualitaria. En tal sentido, es preciso:

1. Fortalecer el liderazgo de los actores de la EPA en los gobiernos democráticos y en las organizaciones de la sociedad civil, para que se reconozca el derecho humano a aprender durante toda la vida, y que, como tal, se exprese en las políticas educativas.
2. Reconstruir, en un sentido democrático, los programas orientados a fortalecer las capacidades necesarias para el pleno ejercicio de la ciudadanía económica. Esto implica avanzar hacia una democratización del debate sobre las políticas económicas y una adecuación de la EPA a las exigencias del desarrollo de las regiones y las localidades, para el mejoramiento de sus condiciones de vida y en favor del ejercicio del derecho a un empleo decente y a una formación continua. Hace falta exigir inversiones públicas y la reestructuración de los sistemas de educación para el trabajo, especialmente en aquellos países donde estos sistemas están privatizados.
3. Ampliar, en las políticas educativas, la noción de *espacios de aprendizaje*, para valorar a las familias, las comunidades, los barrios y otros ámbitos de socialización como *locus* educativos, de fortalecimiento del capital cultural, de reconocimiento de los saberes locales y de creatividad. Para ello, es preciso conjuntar las acciones educativas escolares con las políticas culturales y de fomento a la lectura propias de las bibliotecas, los centros culturales, las escuelas de barrio y las universidades regionales, construyendo un espacio de actuación sociopolítica que distribuya el poder del conocimiento y potencie los aprendizajes y saberes locales. De manera



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

especial, es importante apoyar a los gobiernos locales y las asociaciones independientes que trabajan con esta perspectiva.

4. Es fundamental fortalecer la disputa por las agendas nacionales y globales referidas a la educación, buscando el reconocimiento de los países de manera real y evaluable; asimismo, la adopción de criterios y estrategias globales que apunten hacia una democratización igualitaria del acceso y la calidad de la educación —incluidas todas las modalidades de la EPA—, y estableciendo puentes flexibles y móviles de esta con la educación técnica y la educación terciaria, mediante itinerarios que promuevan el pleno acceso a los centros educativos públicos y definan propuestas curriculares inclusivas socialmente y pertinentes a las identidades culturales y lingüísticas de las comunidades.

Esto último implica un acuerdo o pacto por una nueva generación de políticas educativas. Asimismo, supone el recambio de los gestores de las reformas que han

fracasado y quienes han sido refractarios a reformas igualitaristas; e, igualmente, el desarrollo de liderazgos popular-ciudadanistas que partan de las organizaciones de la EPA, además de la generación de nuevas opciones de inversión socioeducativas centradas en una “visión de cambio” y referidas al desarrollo humano democrático y ecológico, así como su manifestación en los procesos educativos.

Las comunidades son, en estos tiempos, espacios de recreación del sentido de la EPA, así como fuente de recursos culturales y de incidencia en las políticas locales, con la cualidad de vivir, en lo cotidiano, las necesarias salidas a los dilemas civilizatorios actuales: cuidado de la vida, generación de saberes comunitarios para confrontar emergencias, sentido de mutualidad y reciprocidad, capacidad de autogestionar sus educaciones y la autoformación de sus educadoras y educadores —ancestrales y comunitarios— y construcción de puentes epistémicos para democratizar el conocimiento como un bien común. 🗣️

¿Qué se aprendió sin ir a la

La pandemia puso en evidencia las debilidades de la escuela para desarrollar la autonomía del aprendizaje, señala Ana María Narváez. La autora destaca que aprender es una característica humana que se produce de manera natural y que la calidad o valor de estos aprendizajes depende de si la socialización se da en un clima de respeto o no.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes,
Autonomía,
Pandemia,
Presencialidad
Virtualidad.

What was learned without going to school?

The pandemic highlighted the weaknesses of schools in developing learning autonomy, says Ana María Narváez. The author stresses that learning is a human characteristic that occurs naturally and that the quality or value of this learning depends on whether or not socialisation takes place in a climate of respect.

KEYWORDS:

Learning,
Autonomy,
Pandemic,
In-person,
On-line.

ANA MARÍA NARVÁEZ

Especialista en currículo de Matemática. Desarrolladora de contenido. Malenaa, aplicación para desarrollar las competencias matemáticas en lenguas originarias del Perú.

escuela?



ANDINA

Cuando preguntamos acerca de los aprendizajes de niñas y niños al inicio de este año escolar presencial, muchos padres, madres y docentes nos dicen con tristeza que han sido dos años perdidos. Sin duda han sido dos años especiales. Dos años sin ir a la escuela. Pero ¿esto significará que fueron dos años sin aprendizajes? Imposible, puesto que aprender es una característica humana que se produce de manera natural. El aprendizaje no se detuvo.

Nos hace falta abrir los ojos y la mente, entonces, para reconocer todos los aprendizajes que lograron niñas y niños durante ese tiempo, y también los que logramos como docentes. Preguntémosnos qué aprendimos mientras el espacio de convivencia prioritario era el hogar, y el grupo humano del que aprendimos era la familia. Sin ánimo de limitarlos, podemos observar los cuatro que reseñamos a continuación.

LA SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA

Este ámbito ha cobrado mucha mayor importancia, ya que los patrones de conducta, así como las formas de comunicación, de relacionarse, de organizarse y de ejercer el poder en la familia han sido el modelo único —o el prioritario— que conocieron niñas y niños en el tiempo del confinamiento. La calidad o valor de estos aprendizajes dependerá de si la socialización reforzaba la autoestima, la autovaloración, la autonomía; de si se daba un clima de respeto o no. Hay que tener en cuenta que esta convivencia no se ha dado en una situación normal, sino en una situación de alarma por la pandemia y la crisis económica.

Como docentes, también hemos tenido dos años en los que el hogar ha sido un espacio de aprendizajes. Al inicio del acompañamiento a docentes del III ciclo, en la primera actividad reconocimos nuestras emociones: la más común era el cansancio; en segundo lugar, para un grupo, la preocupación, y para otro, el entusiasmo; y la tercera, la sensación de expectativa. A partir de ello, reconocimos las causas de estas emociones y conversamos sobre cómo asumir nuestro trabajo docente con metas alcanzables que nos llevaran a ser más eficientes disminuyendo el estrés. En otra sesión del acompañamiento, una docente comentó que le iba a costar dejar a sus hijas para ir a la comunidad donde trabaja y permanecer allí toda la semana; que había redescubierto lo que era cocinar y comer con su familia.

Las emociones no son accesorias ni prescindibles. Estos aprendizajes activan la memoria sensorial, la memoria emocional y el desarrollo de actitudes.

Retos para la escuela

Como docentes, es necesario que reconozcamos estos aprendizajes propios, así mismo que los de cada estudiante. Seguramente hemos adquirido muchos aprendizajes. ¿Nos hemos tomado el tiempo para reconocerlos? Ya de vuelta a las clases presenciales, ¿les hemos preguntado a niñas y niños cómo se sienten, qué extrañan de no estar en su casa?

- Una lección que debe aprender la escuela es no dejar de lado las emociones. En el trabajo con docentes, al tratar la experiencia de aprendizaje acerca de *construir la casa*, invitamos a niñas y niños a describir su casa en un audio, a que la dibujaran y mandaran la foto de su dibujo. Así, ahora, si proponemos escribir una receta, sería mejor que escriban la que aprendieron de sus abuelas y abuelos; si aprendemos a identificar las partes de una planta, podemos comenzar con la invitación a contarnos sobre cuando participaron en la cosecha de papas. No debemos olvidar que la disposición emocional es el inicio de un buen aprendizaje.
- La socialización en el hogar y las actitudes aprendidas en ese proceso se trasladan a la convivencia en el aula; por ello, la vuelta al colegio debe ser el retorno a un espacio democrático, donde las relaciones se regulen por acuerdos.
- Tal como hemos realizado un diagnóstico de las capacidades, también podríamos diagnosticar las actitudes que vamos observando: entre otras, la tolerancia a la frustración, el respeto a los acuerdos, la participación, la agresividad, el manejo de la impulsividad y la autonomía. A partir de ello será necesario planificar qué actitudes fortalecer o cuáles transformar.

LA CULTURA

Numerosos aspectos relacionados con la cultura, como las creencias, el lenguaje y la relación con la naturaleza, han sido asimilados de una manera natural en la convivencia del hogar, e implican aprendizajes sumamente enriquecedores para el trabajo pedagógico. En nuestras actividades con docentes trabajamos varias estrategias para desarrollar la oralidad, en la perspectiva de llevar al aula los aprendizajes culturales y reconocer, en el desarrollo de la oralidad, estructuras mentales que servirán para organizar la lectura y escritura.



Reto para la escuela

Una de las razones más comunes de la creencia referida a que han sido dos años de pérdida es que no se consolidaron procesos de lectura y escritura, sin reconocer y valorar la oralidad que pudo desarrollarse en el hogar. Lo que corresponde es identificar las estructuras mentales desplegadas por el lenguaje y usar el fortalecimiento de la identidad cultural como un aporte a la escuela. Así abriremos paso a las experiencias de aprendizaje, en general, como un escenario capaz de fortalecer la educación intercultural.

LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

De un momento a otro las familias tuvieron que asumir el rol docente, y lo hicieron sobre la base de lo que piensan acerca de qué es el aprendizaje, cómo se debe enseñar y lo que deben producir la niña o el niño, siguiendo más su propia experiencia como estudiantes que indagando en lo que se debía hacer.

Así, la mediación a menudo se caracterizó por la memorización de tablas o textos, las tareas repetitivas, la idea que el error debe evitarse y ocultarse, y la valoración de las formas más que del contenido. La necesidad de las *evidencias* —a veces excesiva— llevó a que maestras y maestros obtuvieran muestras de trabajos que habían pasado más por las manos y mentes de personas adultas que por las de sus estudiantes, con el riesgo de evaluar más las formas que el fondo, y los resultados más que los procesos.

En el acompañamiento con docentes identificamos estos riesgos, por lo que, a partir de la revisión de las capacidades comunicativas y matemáticas, se plantearon los aprendizajes básicos y las estrategias e instrumentos para evaluarlos.

Reto para la escuela

Quienes en las familias mediaron en los procesos de aprendizaje se pusieron en los zapatos de las profesoras y los profesores, lo que llevó a comprender mejor su rol. Esto podría enriquecer la relación escuela-hogar, que debe ser vital y permanecer en una actitud de interaprendizaje.

APRENDIZAJE DOCENTE: LA VIRTUALIDAD

La pandemia puso en evidencia las debilidades de la escuela. Una de estas es no haber desarrollado en niñas y niños capacidades para el aprendizaje autónomo, de modo que, aun teniendo los cuadernos en su poder, no sabían qué debían hacer.

Para revertir esta situación reflexionamos sobre la importancia de desarrollar capacidades intelectuales como la observación, identificación, discriminación y clasificación; y elaboramos estrategias y materiales para desarrollarlas en las actividades planteadas en las experiencias de aprendizaje.

Retos para la escuela

Comprometernos a desarrollar la autonomía del aprendizaje es una garantía para que este no dependa solo de la escuela. Un aprendizaje obligado por las circunstancias fue el uso de los medios virtuales, variado tanto en su alcance como en su complejidad ya que abarcó desde usar la mensajería del celular hasta desarrollar aplicativos. La diversidad también se refiere a los niveles de dominio que alcanzamos en su manejo.

Si bien las limitaciones de la conectividad fueron una barrera, se dieron interesantes innovaciones. Una de ellas es MaLena, el interactivo en lenguas originarias para el área de matemática, que originalmente está en awajún, wampis y aimara. El proceso de elaboración de los interactivos nos retó a idear materiales lúdicos que estimularan el desarrollo de estrategias alejadas de poner en versión digital las páginas del cuaderno.

Todo el capital de materiales y aprendizajes ganado en el campo de la virtualidad no puede olvidarse al abrir las puertas de las escuelas. Debemos seguir elaborando materiales virtuales que apoyen el aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades intelectuales. De ser así, la escuela podrá cerrarse, pero docentes y estudiantes seguiremos aprendiendo. 📚

México: Políticas y estrategias a partir de la experiencia juv

Gloria Hernández reflexiona sobre la experiencia vivida con un grupo de alumnas y alumnos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el contexto de la pandemia. Aborda el análisis de las políticas y estrategias de la educación remota en emergencia a nivel superior. La experiencia recuperada plantea la necesidad de una formación crítica intergeneracional.

PALABRAS CLAVE:

Ciudadanía digital,
Educación remota,
Medios digitales,
Pandemia,
Trabajo híbrido.

Policies and strategies for higher education in Mexico based on the experience of young people in pandemics

Gloria Hernández reflects on her experience with a group of students from the Faculty of Education at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in the context of the pandemic. It deals with the analysis of policies and strategies for remote education in emergencies at the higher education level. The experience recovered raises the need for critical intergenerational training.

KEYWORDS:

Digital citizenship,
Remote education,
Digital media,
Pandemic,
Hybrid work.

GLORIA HERNÁNDEZ FLORES

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); profesora de licenciatura y posgrado de la UNAM. Docente Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; líder del cuerpo académico Educación y Poder.

Clases de la educación superior juvenil en pandemia

Este artículo aborda el análisis de las políticas y estrategias de la educación remota en emergencia a nivel superior a partir de la experiencia con un grupo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para lograr el análisis se contextualizan las políticas y estrategias institucionales, pero el eje central son las experiencias de las alumnas y los alumnos.

La escritura de este texto se realiza a dos años de iniciada la pandemia y cuando ya regresamos a clases presenciales. Esto permite hacer una reflexión retrospectiva de corto tiempo para valorar y cuestionar la experiencia vivida.

En primer lugar, se describen de manera sucinta los procesos de las políticas de esta facultad, ubicada al norte de la ciudad de México. Hablamos de *procesos* ya que no fue una decisión sedimentada; hubo cambios y permanencia, a la luz de lo que la incertidumbre y la condición de pandemia demandaban. En segundo lugar, se describen las condiciones de estudio, ya que enmarcan la experiencia de las políticas y estrategias pedagógicas de la educación en emergencia en el contexto de la pandemia; para ello, trabajamos con el grupo a partir de un formulario en línea y de reflexiones en el aula ahora que hemos vuelto a las clases presenciales. Finalmente, se analizan las estrategias y se llega a conclusiones.

POLÍTICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Las políticas institucionales en pandemia fueron procesuales, ante el desarrollo, la incertidumbre respecto a la duración, las medidas sanitarias y la llegada de la vacunación. En México contamos con un informe diario de la Secretaría de Salud que indicaba los casos de contagios, así como los fallecimientos; y, desde luego, con campañas de medidas sanitarias a seguir, tales como el confinamiento, el uso de cubrebocas, la sana distancia

y demás disposiciones de prevención. Posteriormente se integró una política de semáforos: verde, amarillo o rojo, dependiendo del número de casos; este semáforo sirvió de criterio para abrir las escuelas o mantenerlas cerradas.

Conviene relatar que el 2020 iniciamos las clases del semestre de manera presencial durante un mes aproximadamente, y a la llegada de contagios a México, en marzo de ese año, se cerraron las escuelas. Ante la situación de emergencia, la respuesta institucional inicial fue la apertura de medios digitales. La UNAM contaba con recursos amplios para hacerlo; un ejemplo de ello es el Sitio Educativo Acatlán, que, previamente a la pandemia, ofrecía la posibilidad de conocer y usar este recurso digital para fortalecer nuestras clases presenciales con la finalidad de “mejorar y facilitar la tarea docente”. Se define como una “herramienta que apoya la planeación, el trabajo, el seguimiento y la evaluación de algunas actividades académicas con las que podemos compartir experiencias y materiales educativos”, que se puede usar en la educación a distancia que ya manejaba la UNAM, o bien en el trabajo docente presencial (SEA 2022). Este sitio cobró fuerza durante la pandemia y permitió la continuidad educativa desde las políticas institucionales. La respuesta inicial para favorecer la continuidad fue poner estas plataformas a disposición de docentes y estudiantes; y, de manera paralela, abrir espacios de formación docente para su uso y aplicación en diversas modalidades. El segundo momento sumó la decisión de abrir correos institucionales para docentes y estudiantes, con el objetivo de fortalecer nuestra comunicación, y dotar de más computadoras para el uso de estudiantes en la facultad toda vez que ya se iniciaba la posibilidad de salir de casa. Un tercer momento fue el regreso a la presencialidad con medidas sanitarias y de gestión institucional como mantener abiertas las aulas durante las clases, salir minutos antes para la ventilación de las aulas y, desde luego, usar el cubrebocas.

Cuando el confinamiento —es decir, la pérdida de territorialidad educativa—, la incertidumbre y el miedo se conjugaron con la falta de comprensión inicial acerca de lo que estábamos viviendo, se generó una alta complejidad al momento de trabajar en este contexto. Se produjeron por ello fuertes procesos de ansiedad, frente a los cuales la UNAM proveyó apoyo psicológico para ayudar a atender tanto la crisis sanitaria como los efectos en la parte socioemocional de sus estudiantes. Un elemento relevante, para tomar decisiones, fue la determinación institucional de solicitarnos, como docentes, un reporte semanal por asignatura, con un formulario que nos enviaban para demandar información acerca del desarrollo de contenidos, de bajas o no en el grupo, y de sus condiciones emocionales y de salud.

CONDICIONES DE ESTUDIO Y EXPERIENCIA VIVIDA

Las condiciones de estudio son muy relevantes para el análisis de las políticas y las estrategias, pues provee de contexto para su realización. Ya que se trata de una universidad pública ubicada en la zona norte de la ciudad de México, acuden a ella estudiantes de diversos municipios, muchos de los cuales son de escasos recursos. El grupo cuya experiencia se expone está compuesto por 28 personas, mayoritariamente mujeres de entre 20 y 24 años, pues son del octavo semestre y último de la licenciatura en pedagogía. Debido a que vienen de diferentes municipios, se toman entre media hora y dos horas para llegar empleando diferentes medios de transporte, lo que expone a la inseguridad —la mitad refiere que al menos una vez le han robado el teléfono celular— y el acoso en el transporte público, además de implicar una erogación monetaria diaria que cubren en la mayoría sus familias al vivir en el hogar familiar. No obstante, hay quienes tienen trabajos diversos en la economía informal, sin seguridad laboral ni prestaciones.

En relación con el acceso a internet, la totalidad usa celular inteligente o *smartphone* y lo emplea como medio para trabajos académicos, lo que aumentó durante la pandemia. Si bien la mayoría señala tener computadora en casa, está lo suficientemente actualizada para el trabajo en las plataformas que la UNAM provee. Asimismo, la gran mayoría sí cuenta con internet en casa; y quienes no, trabajan en cibercafés o con datos; incluso una estudiante resolvía sus tareas en la calle, sentada cerca de un poste de alumbrado público que contiene un aparato de internet.

Con referencia a la respuesta de la UNAM durante la pandemia, dos terceras partes del grupo la califican de *regular* ante la falta de organización, la monotonía de las clases o la falta de participación del grupo; igualmente, porque solo se digitalizó lo presencial, sin un cambio real hacia la educación a distancia; o por considerar que los tiempos no deben ser los mismos, pues no se puede mantener la atención adecuada durante mucho tiempo, menos aún en el marco de las labores domésticas —que aumentaron en este tiempo, singularmente para las mujeres—; y por la falta de preparación docente para desarrollar las clases con alternativas más dinámicas y coherentes. Señalan también que ellas o ellos mismos no sabían usar las plataformas y no se les dio la formación necesaria; acusan desigualdad del compromiso docente para dictar las clases de manera remota; y la dificultad de sus docentes mayores para acceder y trabajar por estos medios digitales. También plantean que muchos profesores no se preocuparon por la salud física y emocional del estudiantado ni consideraron las pérdidas que sufrieron. Igualmente, señalan que hubo buenas experiencias de docentes que trabaron con empatía, creatividad y compromiso.

La gran mayoría del grupo considera que hubo aprendizajes no solo de contenidos, sino también de conductas, valores y sentimientos, lo que se tradujo en ser más pacientes, tener una mayor autonomía en los estudios, autodisciplina, un mejor uso de medios digitales, organización del tiempo y manejo de emociones. Repararon en la importancia del autocuidado, aprendieron de los duelos, y a ser más responsables, resilientes y empáticas(os) con las otras personas. Desde luego, señalan aprendizajes de conocimientos académicos de cada asignatura, si bien no lo lograron al cien por ciento.

Los desafíos que se les presentaron durante la pandemia fueron la organización del tiempo, mantener la atención en las clases en línea, sostener las clases mientras atravesaban duelos o problemas de salud, la brecha digital, el aprendizaje autónomo, el manejo de emociones y situaciones como la ansiedad.

Finalmente, prefieren las clases presenciales, por el contacto humano, las prácticas profesionales y el encuentro con sus docentes. Sin embargo, también consideran que puede darse un trabajo híbrido para ahorrar en pasajes, no exponerse a riesgos en el transporte público y potenciar la experiencia ya vivida con la educación remota emergente. Más de dos terceras partes consideran que

el trabajo híbrido puede dar una formación profesional de calidad; a pesar de que el trabajo remoto fue complicado, es, al mismo tiempo una posibilidad para fortalecer la autonomía y la autodisciplina, pero en combinación con lo presencial.

Las sugerencias para el trabajo híbrido se resumen en la necesaria formación docente, que no lleve lo presencial a lo digital sin mediación del trabajo a distancia; asimismo, en la necesidad de tener objetivos y estrategia claras, atractivas, coherentes y que de verdad ofrezcan aprendizajes y formación profesional; que lo teórico y lo práctico sean presenciales, y que para los trabajos y otras actividades se aprovechen las aplicaciones disponibles. Haría falta, dicen, mejorar la comunicación entre docente y estudiantes, y ser más empáticos en esta relación, así como dar apoyo para la conectividad y el uso académico de los medios digitales.

CONCLUSIONES

Como ya se ha comentado, la pandemia no solo cataliza las desigualdades en lo que se refiere a las brechas digitales, sino que plantea cuestionamientos a la política y la gestión pedagógicas, al mismo tiempo que desafía las prácticas; singularmente, cuestiona las concepciones que subyacen a las políticas y estrategias, y a la relación pedagógica en emergencia.

Es ya conocido que las políticas fueron parciales. Si bien en este caso el potencial de recursos de la UNAM fue una posibilidad favorable para la continuidad, no tuvimos la capacidad necesaria para humanizar la gestión, algo que rebasa la sola disponibilidad de recursos tecnológicos. La complejidad de la situación rebasó las estrategias seguidas y la posibilidad de comunicación más cercana entre estudiantes y docentes, sobre todo en el campo de la salud emocional y la atención al significado del confinamiento como pérdida de la territorialidad social y educativa.

A partir de lo reportado por estudiantes, se cuestionan supuestos en torno a que la juventud estudiantil está conformada por *millennials* que todo lo saben sobre el uso de los medios digitales; no obstante, la experiencia recuperada plantea la necesidad de una formación crítica intergeneracional —ligada a la igualdad de una ciudadanía digital— que comprende el uso de dispositivos y *software*, pero sobre todo el análisis y los compromisos en torno a lo público y lo privado, a los límites y posibilidades de su injerencia en la vida

actual —centralmente, en lo académico—, durante los procesos de formación de profesionales en el campo educativo.

La emergencia en la que nos colocó la pandemia se orientó hacia el empleo de una estrategia pedagógica instruccional poco reflexionada; no hay plataformas neutras, y la experiencia de uso exhibe la noción de educación y de docencia subyacentes ligadas a la educación bancaria 4.0 (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021). Esto exige reflexión —y acción— para lograr un uso pedagógico crítico que lleve a reconceptualizar la narrativa de la relación pedagógica partiendo de otros parámetros que la pandemia ha dejado como aprendizajes y enseñanzas. **i**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNÁNDEZ, Gloria; María Eugenia LETELIER y Sara Elena MENDOZA (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), <https://bit.ly/3slv7nN>

SEA, SITIO EDUCATIVO ACATLÁN (2022). <https://ceted.acatlan.unam.mx/sea.html>

Elaboración de materiales p a través de plataformas virt

¿Por qué es importante crear contenidos educativos digitales? Norma Rodríguez señala que son recursos potenciales claves para que cada estudiante acceda, explore y use diversas fuentes de conocimiento. Asegura que la producción de contenidos pasa por etapas de planificación, desarrollo, validación, distribución y medición, orientadas a asegurar su calidad, pertinencia y accesibilidad científica, didáctica y tecnológica.

PALABRAS CLAVE:
Contenido educativo digital,
Covid-19,
Educación Remota
Tecnologías

Developing materials to promote learning through on-line platforms

Why is it important to create digital educational content? Norma Rodríguez points out that they are key potential resources for each student to access, explore and use diverse sources of knowledge. She affirms that the production of content goes through stages of planning, development, validation, distribution and measurement, aimed at ensuring its quality, relevance and scientific, didactic and technological accessibility.

KEYWORDS:
Digital educational content,
Covid-19,
Remote Education,
Technologies.

NORMA RODRIGUEZ FERNÁNDEZ

Docente de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, consultora en Educación a Distancia del Programa Horizontes, de UNESCO.

Para promover aprendizajes duales



ANDINA

La pandemia por covid-19 generó una crisis sin precedentes en la educación, al mismo tiempo que mostró y amplió las profundas brechas de inequidad en las condiciones y en los resultados de aprendizaje. La educación remota de emergencia, respuesta para asegurar la continuidad de la vida escolar, tuvo como principales barreras los retrasos en la conectividad —internet y equipos tecnológicos— y el bajo desarrollo de competencias digitales (García y otros, 2020), tanto entre estudiantes como entre docentes.

El retorno a la presencialidad es momento propicio para capitalizar las lecciones del proceso vivido al trasladarnos de las aulas físicas al mundo digital y virtual.

En las líneas siguientes compartimos nuestro análisis acerca de por qué es importante crear contenidos educativos digitales como parte del diseño y la gestión de experiencias de aprendizaje disruptivo¹ integrando tecnologías.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DISRUPTIVO

Las pruebas e instrumentos diagnósticos, las vacunas y los ventiladores pulmonares son solo algunas evidencias

¹ Una experiencia de aprendizaje disruptivo rompe modelos pasivos y tradicionales de espacio y tiempo integrando las TIC para vincular el aprendizaje con las necesidades actuales y a la vez anticipa las necesidades o retos futuros que enfrentarán los estudiantes.

del valor de la ciencia, la tecnología y la innovación para protegernos, y prevenir o enfrentar situaciones complejas y catastróficas como la pandemia por covid-19. Por ello, es fundamental que el sistema educativo permita a cada estudiante vincular sus aprendizajes con los desafíos actuales y futuros referidos a la salud, el bienestar, la justicia y el progreso en un mundo globalizado e inequitativo.

Nuestras respuestas educativas no pueden seguir ancladas en enfoques transmisivos, unidireccionales y pasivos, que tienen como principal o única fuente de conocimiento al profesor o la profesora. Por el contrario, en coherencia con enfoques constructivistas, hemos de procurar interacciones y vínculos entre estudiantes para intercambiar información, comunicarse, organizar el trabajo, gestionar sus procesos de aprendizaje, explorar, adquirir y construir nuevos conocimientos adaptándolos a sus saberes.

Transformar enfoques y prácticas tradicionales de enseñar y aprender implica modelar experiencias de aprendizaje disruptivo centradas en el estudiantado, estimulantes del pensamiento crítico y creativo, y favorecedoras de la autonomía y la colaboración. Estas experiencias trascienden el aula —en espacio y tiempo—, ya que se sustentan en situaciones significativas y retadoras e integran tecnologías para potenciar, enriquecer y socializar los aprendizajes.

Las principales metodologías activas para producir experiencias de aprendizaje disruptivo (Pelletier y otros, 2021) son las siguientes:

- *aprendizaje basado en proyectos*: crear soluciones para resolver problemas reales;
- *aprendizaje colaborativo*: interdependencia, maduración y control entre el aprendizaje individual y grupal;
- *aprendizaje de pares*: aprendizaje construido sobre la base de la retroalimentación y la mentoría;
- *gamificación*: integración de dinámicas, mecánicas y componentes propios del juego;
- *aprendizaje invertido*: cada estudiante conoce y comprende información de manera autónoma y asíncrona, mientras que el momento síncrono se aprovecha para fortalecer la colaboración y la retroalimentación;
- *microlearning*: experiencias efectivas, breves y rápidas de aprendizaje autónomo);
- *realidad virtual (RV)*: experiencias inmersivas y simuladoras del mundo real utilizando tecnología y dispositivos interactivos;
- *realidad aumentada (RA)*: experiencias que combinan mundo real con virtual, brindando interacciones con objetos digitales 3D, en tiempo y entornos reales; y
- *realidad mixta*: experiencias que fusionan RV con RA permitiendo interacciones dinámicas entre realidades y objetos reales y virtuales.

LAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La educación en los entornos virtuales en estos dos años de pandemia ha sido muy compleja, más aún en cuanto a estudiantes de los primeros grados de la educación básica. La carrera contra el tiempo que emprendieron las maestras y los maestros para no detener la educación debió cargar con el peso de las deficientes políticas de formación docente en competencias digitales.

Los factores críticos que acompañan los procesos de integración de las tecnologías a la educación distan de ser únicamente los relacionados con el conocimiento y uso de aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Esteve y otros, 2018). Las tecnologías reflejan nuestras concepciones y prácticas para enseñar y aprender; si somos *transmisivos*, hasta la tecnología más moderna hará de nuestras y nuestros estudiantes sujetos *receptivos* y *pasivos*. Tampoco habrá democratización tecnológica —ni, menos, desarrollo de una ciudadanía digital entre el estudiantado— si nuestros estilos docentes son autoritarios y controladores.

Cada docente es un pilar del cambio educativo para crear experiencias significativas, retadoras y auténticas integrando las TIC de manera efectiva. En correspondencia, según el modelo TPACK (gráfico 1), debemos desarrollar competencias en tres campos interrelacionados de conocimiento (Koehler & Mishra, 2009):

- 1) en el área de nuestra especialidad (Content);
- 2) en lo pedagógico (Pedagogical); y
- 3) en lo tecnológico (Technological).

De igual manera, es una exigencia nuestra competencia en el conocimiento del contexto en el que ocurren las interacciones de aprendizaje.

En el aprendizaje con las TIC cada estudiante vivencia situaciones únicas, mejoradas y transformadas respecto a las de los aprendizajes tradicionales, aprovechando, precisamente, las potencialidades de las tecnologías. Para ello, según el modelo SAMR: Sustituir, Ampliar, Mejorar y Redefinir (gráfico 2) definido por Puentedura (2006), es necesario que, de manera planificada, pasemos de:

1. usar las tecnologías como herramientas sustitutas de lo que comúnmente hacemos sin ellas, como exponer o comunicar información; a
2. que sean las alumnas y los alumnos quienes usen las tecnologías “para realizar sus tareas”; o, mejor aún,
3. rediseñamos las actividades estimulando el uso de tecnologías en el trabajo colaborativo; y, finalmente,
4. redefinimos el aprendizaje creando retos inimaginables de construcción colaborativa del conocimiento, de interacción con la comunidad, trascendiendo el espacio físico y temporal del “aula”.

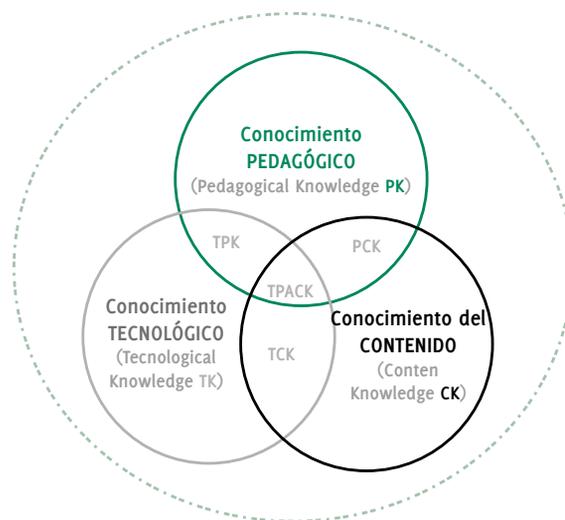
Es decir, avanzamos progresivamente hacia la transformación del aprendizaje con estudiantes que alcanzan niveles cognitivos de orden superior y competencias tecnológicas que pueden replicar en diversos escenarios, empleando modalidades que combinan y transitan entre lo presencial y virtual (modelos *blended* e híbridos) (Engel y Coll 2022).

CREAR CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES

Los contenidos son una de las variables que definen tanto la integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la calidad de los entornos virtuales.

Un contenido educativo digital es un texto, artículo, imagen —fotos, ilustraciones, organizadores visuales—, audio, video o todo tipo de combinación de estos, en formato 2D o 3D. Tiene por finalidad crear, presentar y distribuir de manera interactiva información conducente al logro de objetivos educativos entre un público específico. Se distribuye a través de medios digitales, entornos o plataformas virtuales. Se accede a ellos desde diversos dispositivos con o sin conexión a internet, de manera síncrona o asíncrona. Pueden ser reutilizados, adaptados, modificados, personalizados y exportados según las necesidades y condiciones de aprendizaje, cuando son de dominio público o se publican con licencias de propiedad intelectual que lo facilitan (Miao y otros 2020).

Gráfico 1. Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

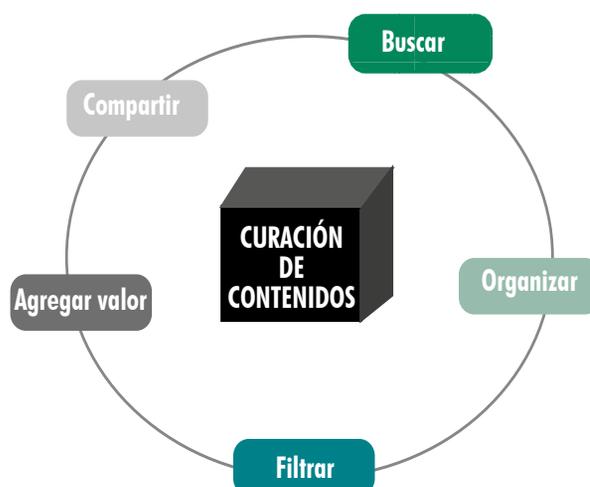


Fuente: Koehler & Mishra.

Gráfico 2. Modelo SAMR



Gráfico 3: Curaduría de contenidos





Ideal para crear todo tipo de contenidos altamente interactivos, como infografías, presentaciones, videos, juegos, módulos de aprendizaje, trivias y guías, entre otros, combinando diversos formatos.



Plataforma intuitiva para crear videoanimaciones que facilitan la comunicación de contenidos integrando ilustraciones, texto, movimiento, audio y música. Cuenta con plantillas reutilizables o se pueden crear desde cero.



Sólida herramienta para crear contenidos digitales con alta profesionalidad, por la calidad de sus imágenes, plantillas y tipografía.



Con la versión gratuita de estas plataformas se pueden crear, editar y publicar videos y tutoriales de hasta diez minutos y descargarlos en cualquier equipo o compartir el *link*.



Estas plataformas permiten crear microlecciones, tan necesarias para favorecer la independencia y autonomía de la alumna o el alumno, particularmente si la opción es el aprendizaje invertido. Se pueden usar videos existentes e integrar otros recursos y actividades interactivas y lúdicas. Permiten obtener información sobre las progresiones y los desempeños y para ofrecer retroalimentación individual y grupal.



Con estas plataformas se crean actividades de gamificación, *serious game* o aprendizaje basado en juegos, para realizarlas de manera individual o grupal.



Estas aplicaciones son muy útiles para crear mapas mentales y conceptuales colaborativos. Permiten la inserción de imágenes, videos y otro tipo de contenidos.



Plataformas útiles para crear contenidos estructurados que cambian de página con efectos sonoros y visuales, asemejándose a una publicación real con elementos interactivos en línea y fácil acceso de usuarios. ⓘ

Los contenidos educativos digitales son recursos potenciales claves para que cada estudiante acceda, explore y use diversas fuentes de conocimiento. La producción de contenidos pasa por etapas de planificación, desarrollo, validación, distribución y medición, orientadas a asegurar su calidad, pertinencia y accesibilidad científica, didáctica y tecnológica. Involucra un trabajo de equipo en el que participan, entre otras, personas que crean contenidos, hacen diseño instruccional o gráfico, y edición o programación.

La curaduría nos permite aprovechar contenidos creados por terceros, siempre que provengan de fuentes con credibilidad (información veraz y actualizada). Significa buscar, organizar, filtrar, agregar valor y compartir el contenido curado (gráfico 3, ver página 71).

La creación y curaduría de contenidos se ve facilitada con la disposición de herramientas TIC que podemos

aprovechar en sus versiones gratuitas. Estas ofrecen plantillas que reducen los tiempos y el esfuerzo, con resultados altamente profesionales; no se requiere crear cuentas ni contraseñas porque se pueden vincular con nuestra cuenta de correo electrónico o redes sociales; se trabajan y alojan en la nube, con lo que se facilita el acceso y vínculo para compartir o reutilizarlos.

Las analíticas de aprendizaje (métricas del uso de los contenidos) contribuyen para la retroalimentación y mejora continua de los contenidos.

Según los modelos de integración, es conveniente echar mano de herramientas TIC para lograr el involucramiento en experiencias de creación de contenidos. En la página anterior brindamos información sobre algunas herramientas y plataformas versátiles. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anna, ENGEL y César COLL (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (1), 225-242. <https://bit.ly/3NEacu6>

ESTEVE, Francesc; Linda CASTAÑEDA y Jordi ADELL (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32 (91-1), 105-116. <https://bit.ly/3z1rbCK>

GARCÍA, Antonio; Enrique IGLESIAS y Pau PUIG (2021). *Informe anual del índice de desarrollo de la banda ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe. IDBA 2020*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://bit.ly/3PH8512>

KOHELER, Matthew y Punja MISHRA (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

MIAO, Fengchun; Sanjaya MISHRA; Dominic ORR y Ben JANSSEN (2020). *Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. Unesco. <https://bit.ly/3PJ73uV>

PELLETIER, Kathe; Malcolm BROWN, D. Christopher BROOKS, Mark MCCORMACK, Jamie REEVES, Nichole ARBINO, Aras BOZKURT, Steven CRAWFORD, Laura CZERNIEWICZ, Rob GIBSON, Katie LINDER, Jon MASON y Victoria MONDELLI (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Educause <https://bit.ly/3yZb2h7>

PUENTEDURA, Ruben (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Hippasus: <http://hippasus.com/resources/tte/>

La familia y la escuela en tiempos de pandemia

¿Cuáles fueron los efectos de la pandemia en las familias? ¿Cómo se organizaron? ¿Qué significó para ellas la educación a distancia? Estas y otras interrogantes son respondidas por Sara Encinas, quien además plantea que para las familias fue complicado apoyar las tareas y que para niñas, niños y adolescentes fue especialmente difícil mantenerse alejados de la escuela, de sus amistades y docentes.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes,
Aprendo en Casa,
Educación a distancia,
Familia,
Pandemia.

Family and school during the pandemic

What were the effects of the pandemic on families? How did they organise themselves? What did distance education mean for them? These and other questions are answered by Sara Encinas, who also suggests that it was difficult for families to help with homework and that it was especially difficult for children and adolescents to be away from school, their friends and teachers.

KEYWORDS:

Learning,
Distance education,
Family,
Pandemic.

SARA ENCINAS ARANA

Magíster en Desarrollo por el Development Studies Center de Irlanda. Educadora, asesora y consultora de organismos internacionales, empresa privada y del Estado. Coach Ontológico de la PUCP.

Tempos de pandemia



ANDINA

Lo más complejo durante este tiempo ha sido organizarnos y generar espacios en casa que les permita a los chicos desarrollar las actividades planteadas en la escuela. Al principio todo era un caos, había gritos, llantos, desorden, no querían realizar ninguna actividad y mucho menos asumir algunas responsabilidades de la escuela.

Padre de familia, Lima

La pandemia ocasionada por el covid-19 nos trajo cambios inesperados, para los que no estábamos preparados. Transcurridos dos años, las familias dan cuenta de lo que les ha significado la vida durante este tiempo. Entre lo ocurrido, el cambio mayor se dio al interior de los hogares. Según testimonios de las familias entrevistadas, primero sobrevino el caos al tener que atender y responder a todo a la vez, en un mismo espacio, a veces muy reducido: el teletrabajo, los quehaceres del hogar, la educación de sus niños y niñas, entre otras actividades. En algunos casos había, además, un embarazo en camino o un recién nacido arribado en medio de la crisis.

Así, cada familia apeló a sus recursos para hacerlo del mejor modo posible y llevar adelante la vida partiendo de una nueva configuración, totalmente distinta a la que estaban acostumbradas; algunas, resistiéndose al cambio con vehemencia, queriendo hacerlo todo como siempre, enganchadas a lo conocido, rogando fervientemente para que la situación terminara y volviera la "normalidad"; otras, rindiéndose a la incertidumbre que la realidad trajo sin preguntar.

Para las familias resultó complicado y difícil organizarse, en medio de tantas responsabilidades, con el objetivo de que sus hijos e hijas recibieran educación a distancia. Sin embargo, madres y padres demostraron que la educación de sus hijos e hijos sí les importa. En las zonas rurales más alejadas, por ejemplo, caminaron kilómetros junto a sus hijos e hijos, subieron animosamente montañas buscando una señal para la vieja radio que nunca imaginó vivir esa aventura.

La escuela, por su parte, subió el telón del misterio de lo que sucede en cada aula: madres y padres ya no se arremolinaban en la entrada del local para mirar desde el portón; ahora la educación remota los situaba como

testigos directos y acompañantes de lo que acontece en el aula. La pandemia puso en evidencia de que *no hay escuela sin familia*, y que siempre está presente en cada estudiante (Champetier de Ribes 2020), más allá de lo que a veces se piensa sobre su participación.

LA AVENTURA DE LA EDUCACIÓN REMOTA

Como sabemos, en muchos países del mundo se interrumpió el sistema escolar presencial el 2020: "En promedio, cada país ha vivido 20 semanas de cierres completos de escuelas, más otras de 20 semanas de cierres parciales" (Giannini, Jenkins y Saavedra 2022). En el caso del Perú, hasta el 2022 "las escuelas se mantuvieron cerradas 77 semanas, uno de los números más altos en todo el mundo" (Observatorio de la Educación Peruana 2022). Un mínimo porcentaje de escuelas, el 20 %, aquellas que garantizaron tener las condiciones sanitarias, retornaron de manera semipresencial en el último trimestre del 2021.

Si bien el Ministerio de Educación (Minedu) creó la plataforma Aprendo en Casa para que llegara a través de la radio, la televisión e internet, las dificultades que enfrentaron las familias para que sus hijas e hijos pudieran recibir educación fueron considerables. Las más golpeadas fueron las de escasos recursos económicos.

La educación a distancia requería que cada hogar tuviera acceso a la tecnología, es decir, televisor, radio, computadora o celular; que el número de estos dispositivos fuera suficiente según la cantidad de hijas o hijos; y que las familias contaran con energía eléctrica e internet. Es necesario tener en cuenta, además, que el acceso al servicio de energía eléctrica mediante red pública no cubre todos los ámbitos geográficos del país: a nivel nacional la cobertura es del 92,9 %, y del 79,1 % en las áreas rurales (INEI 2019). Por otro lado, el acceso a internet es del 55,3 % a nivel nacional; y en las zonas rurales, de 18,5 % (INEI 2022a, datos provenientes de la Encuesta Nacional de Hogares, Enaho).

Al mismo tiempo, la pandemia puso en evidencia la brecha digital y demostró las escasas habilidades de docentes, madres, padres y estudiantes en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías. Esta situación impactó definitivamente en el acceso a la educación a distancia, al mismo tiempo que mostró las desigualdades y exclusiones.

La economía no fue un aliado, ya que las familias fueron fuertemente golpeadas. Numerosos padres y madres perdieron sus trabajos, ya que muchos negocios cerra-

1 Reflexiones basadas en noventa entrevistas con madres y padres de familia realizadas por estudiantes del Programa de Profesionalización Docente y el Programa de Segunda Especialidad en Educación Inicial del curso Familia, Escuela y Comunidad en el Contexto Educativo, Innova Teaching School, ciclos 2020 y 2021, I y II.



ANDINA - MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES

ron; en otros casos los salarios disminuyeron, cuando no prescindieron del personal. Ante esto, “Los hogares en situación de pobreza y con recursos limitados son los que han tenido un mayor impacto por las medidas aplicadas, provocando una reducción de sus niveles de ingresos” (Unicef 2021a).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI 2022b), los problemas económicos y familiares son la principal causa de la no asistencia a un centro de enseñanza entre la población de 6 a 16 años (52,2 %). Al comparar la tasa neta de asistencia entre el 2019 (prepandemia) y el 2021, observamos que disminuyó en todos los niveles: en educación inicial, en 7,5 %; en educación primaria, en 0,9 %; y en secundaria, en 1,9 %. La población más afectada por los problemas económicos se encuentra en zonas rurales y donde se habla una lengua diferente al castellano.

La crisis económica obligó a las familias a migrar de la educación privada a la pública. El año 2020 el Minedu abrió un proceso extraordinario de matrícula para que las familias pudieran migrar de la educación privada a la pública, debido a los problemas económicos suscitados por la pandemia: “Durante el proceso 2020 se logró atender 121 mil solicitudes a escala nacional” (El Peruano 2021). A propósito de esto, compartimos el siguiente testimonio:

“ Con la pandemia, mi esposo, que trabajaba en proyectos de construcción como independiente, dejó de trabajar; y en mi caso entramos en recesión, por lo que percibía una mínima parte de mi salario. Esto nos llevó a retirar a nuestros hijos del colegio privado y trasladarlos a uno público, ya que no podíamos pagar la pensión y atender todos los gastos familiares” (madre de familia, San Juan de Lurigancho, Lima).

En el nivel inicial hubo una deserción significativa de los centros de educación inicial privados, a marzo del 2021. Según Coopera Infancia, “el 30 % de nidos ha cerrado, debido al incremento en las tasas de deserción estudiantil. Asimismo, el 70 % restante ha sobrevivido reduciendo sus pensiones” (Cazorla 2021).

EL APRENDIZAJE DESDE CASA

El celular fue el medio más utilizado para recibir educación a distancia: “La gran mayoría de niños/as y adolescentes que accedieron al internet lo hicieron mediante el celular (87,4 %), seguido por el 29,5 % mediante conexión de internet en el hogar” (INEI 2022b: 7).

El WhatsApp fue el medio que más se utilizó en la secundaria rural para acceder a Aprendo en Casa (67,8 %) (Observatorio de la Educación Peruana 2022). Esta herramienta se consideró, además, como el medio a través del cual se establecía una comunicación con los estudiantes y sus familias y se enviaban las evidencias de los trabajos realizados. En zonas urbanas como Lima, las profesoras y los profesores lo utilizaban para enviar audios y tareas:

“*Mi hija, que cursaba el segundo de secundaria, al comienzo, el 2020, la profesora enviaba audios y un pdf con la clase. Ella tenía que leer y transcribir el contenido del pdf en su cuaderno, luego enviar fotos como evidencia de que había cumplido con la tarea. Esto resultó muy tedioso para ella. Después la profesora cambió y ya no exigía la transcripción de pdf”* (padre de familia, Comas, Lima).

Seguir las clases virtuales a veces resultaba extenuante. Madres y padres refieren que sus hijas e hijos se distraían con facilidad de los programas de Aprendo en Casa que se transmitían por la televisión y de las clases por Zoom:

“*Las clases virtuales no llamaba su atención, no había interés, se aburría rápido, siempre se quejaba de algo para no entrar al Zoom”* (madre de familia, Cusco).

En el nivel de educación inicial, recibir la educación a distancia fue aún más complejo. Algunas familias consideran que no funcionó porque la propuesta metodológica difería abismalmente de la propuesta presencial:

“*Recibir las clases por el celular, realizar las tareas y las evidencias de aprendizaje fue una pesadilla. Esto debido a que la metodología del nido se centra en el juego-trabajo, donde los niños no hacen planas, fi-*

chas, etcétera, sino a través de sectores y de sus propios intereses. Pero recibían fichas y los niños se resistían a hacerlas” (padre de familia, Lima).

Por otro lado, el acompañamiento de las clases a distancia no fue sencillo. En muchos casos las personas encargadas de ese acompañamiento carecían de una formación pedagógica o de una metodología adecuada para ayudar a la comprensión de los temas y tareas. Asimismo, a menudo se encontraban trabajando al momento de las clases virtuales, ya fuese en los quehaceres del hogar o en su teletrabajo:

“*Poco a poco fui encontrando la manera de apoyar a mi niño de inicial cuando tenía sus clases en línea, mientras mi hija que está en sexto grado de primaria hacía sus tareas sola, y solo pedía ayuda para trabajos de fin de bimestre”* (madre de familia-Lima).

Es importante añadir que resulta mucho más complicado apoyar en las tareas escolares si la persona encargada tiene un bajo nivel educativo.² Otro aspecto que importa señalar como parte de la adaptación a la modalidad a distancia es el socioemocional. Dado que la escuela es el lugar de encuentro con amistades y docentes, fue especialmente difícil para niñas, niños y adolescentes mantenerse alejados de ella. Además, el apoyo de los pares en la adolescencia es fundamental; y, debido a la pandemia, chicas y chicos se vieron privados de encontrarse y apoyarse mutuamente. Algunas familias informaron que, en sus hogares, adolescentes, niñas y niños sufrieron ansiedad, estrés, insomnio, desgano, llantos o rabietas, más allá de lo usual, como consecuencia del aislamiento social; y que incluso las personas adultas atravesaron situaciones emocionales complejas.

De acuerdo con el Ministerio de Salud (2021), el número de atenciones a casos de salud mental el 2020 fue 980 504 casos y entre enero y agosto del 2021, se atendieron 813 426 casos. Es urgente preservar la salud mental realizando actividades de prevención con familias y estudiantes, tal como se plantea en el informe de Unicef *En mi mente. Promover, proteger, y cuidar la salud mental de la infancia. Estado mundial de la infancia 2021*, que se refiere a la necesidad de

2 Esto se había evidenciado ya antes de la pandemia. Véase, por ejemplo, la experiencia de talleres con madres y padres de familia del Programa de Calidad Educativa de la Fundación Wiese, en el marco del proyecto “Mejor clima escolar, mejores aprendizajes” del 2017 al 2019.

centrarse “en los factores de riesgo y protección” y aporta recursos y recomendaciones para familias y jóvenes (Unicef 2021b: 3).

UN RETORNO CON PROGRAMAS INTEGRALES

El retorno a las aulas se inició en marzo del 2022. Algunas familias entrevistadas³ señalan la importancia de que sus niños y niñas retornen a clases porque valoran la socialización con sus pares, que les permite desarrollarse mejor, sin dejar de lado que consideran que el aprendizaje es mayor cuando las clases son presenciales. Por otro lado, la preocupación de las familias

se centra en el retraso que se ha evidenciado en el aprendizaje. Son conscientes de que sus hijas e hijos no han aprendido lo necesario de acuerdo con su nivel y grado. Para superarlo, es necesario implementar programas de recuperación y de nivelación. Estando de acuerdo, aceptando la realidad tal como es.

En el retorno no se puede dejar de lado el aspecto socioemocional, que requiere un lugar privilegiado en las actividades que se planifiquen en las escuelas para favorecer la adaptación al cambio, y cuidar así la salud mental de cada estudiante. Asimismo, queda pendiente la reinserción del segmento de adolescentes que interrumpieron sus estudios por factores económicos, con políticas y programas que acojan y respondan a las necesidades urgentes, en especial entre los sectores menos favorecidos. **1**

3 Reflexiones basadas en noventa entrevistas con madres y padres de familia realizadas por estudiantes del Programa de Profesionalización Docente y del Programa de Segunda Especialidad en Educación Inicial del curso Familia, Escuela y Comunidad en el Contexto Educativo, Innova Teaching School, 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAZORLA, Antonella (2021). Covid-19: ¿los nidos de nuestro país lograrán sobrevivir al segundo año de pandemia? *El Comercio*, Lima, 6 de marzo. <https://bit.ly/3t75asG>

CHAMPETIER DE RIBES, Brigitte (2020). *La escuela, profesores, padres y alumnos*. Videoconferencia, Instituto de Constelaciones Familiares. Madrid, 20 de noviembre.

EL PERUANO (2021) ¡Atención! Minedu implementa proceso extraordinario de matrícula 2021, *El Peruano*. Lima, 19 de marzo. <https://elperuano.pe/noticia/117275-atencion-minedu-implementa-proceso-extraordinario-de-matricula-2021>

GIANNINI, Stefania; Robert JENKINS y Jaime SAAVEDRA (2022). A 100 semanas de la pandemia: la importancia de mantener las escuelas abiertas e invertir en programas de recuperación de aprendizaje. *Education for Global Development*, 24 de enero. <https://bit.ly/3LYuv4f>

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2019). Electrificación, en *Acceso a los servicios básicos en el Perú, 2013-2019*, pp. 25-33. <https://bit.ly/3N6pKY2>

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2022a). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares*, 1. Octubre-noviembre-diciembre 2021. Lima: INEI. <https://bit.ly/3GvizWR>

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2022b). *Informe técnico. Estado de la niñez y adolescencia*, 1. Octubre-noviembre-diciembre 2021. Lima: INEI. <https://bit.ly/3Gv0oAw>

MINISTERIO DE SALUD (2021). *Nota de prensa. Ministerio de Salud atendió 813 426 casos de salud mental entre enero y agosto de 2021*. Lima Minsa. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/542324-ministerio-de-salud-atendio-813-426-casos-de-salud-mental-entre-enero-y-agosto-de-2021>

OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN PERUANA (2022). *Entre la pandemia y la reapertura de escuelas. Situación de la educación secundaria en el Perú y la región, 2021-2022*. Lima: Observatorio de la Educación Peruana. <https://bit.ly/3NFHIQU>

UNICEF (2021a). *Covid-19: impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de niñez y adolescencia. Estimaciones 2020-2021*. Lima: Unicef. <https://uni.cf/3NO1Xfn>

UNICEF (2021b). *En mi mente. Promover, proteger, y cuidar la salud mental de la infancia. Estado mundial de la infancia 2021*. Nueva York: Unicef. <https://uni.cf/3IUL114>

Formación docente en habilidades socioemocionales: una experiencia en tiempos de pandemia

¿Afectó emocionalmente la pandemia a las y los estudiantes? ¿Cómo se desarrollaron las relaciones interpersonales durante el confinamiento? En las provincias de Cangallo y Fajardo, Ayacucho, durante la pandemia en escuelas secundarias públicas, el Programa Horizontes y Tarea impulsaron estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyeran al bienestar físico y emocional de estudiantes secundarios.

PALABRAS CLAVE:

Educación rural,
Habilidades socioemocionales,
Formación técnica,
Pandemia,
Proyecto de vida.

Teacher training in socio-emotional skills: an experience in times of pandemic

How did the pandemic affect students emotionally? How did interpersonal relationships develop during confinement? In the provinces of Cangallo and Fajardo, Ayacucho, during the pandemic in public secondary schools, the Horizons and Tarea Program promoted strategies to develop socioemotional skills that contributed to the physical and emotional well-being of secondary school students.

KEYWORDS:

Rural education,
Socio-emotional skills,
Technical training,
Pandemic,
Life plan.

RUBÉN PRADO CISNEROS

Docente de educación secundaria. Con maestría en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo. Director de Gestión Pedagógica y Especialista en Educación de la UGEL Cangallo, Ayacucho.

Habilidades socioemocionales: de pandemia

El covid-19 reveló numerosas deficiencias del sistema educativo peruano. El cierre de las instituciones educativas generado por la pandemia afectó sobremanera a niñas, niños y adolescentes que, por diversos factores, no tuvieron las oportunidades ni las herramientas necesarias para acceder a clases y seguir aprendiendo de manera remota. Esto trajo consigo consecuencias muy preocupantes para su formación, tales como el quebrantamiento del bienestar socioemocional.

El perjuicio sufrido en el ámbito socioemocional se evidencia en un estudio global conducido por Save the Children en el 2020 —recogido por el Ministerio de Educación (Minedu) en el manual *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria*—, cuyos datos son alarmantes. Por ejemplo, “El 83 % de los niños, niñas y adolescentes, y el 89 % de sus padres y cuidadores reportaron un incremento de sentimientos que consideran ‘negativos’. Es decir, la experiencia emocional se tornó menos agradable, y lo notan” (Minedu 2021: 5).

Asimismo, “Más de la mitad de niñas y niños que no estuvieron en contacto con sus amigos indicaron sentirse menos felices (57 %), más preocupados (54 %) y menos seguros (58 %). En cambio, de los niños que sí pudieron interactuar con sus amigos solo el 5 % indicó sentirse menos feliz, 5 % más preocupados y 6 % menos seguro” (Minedu 2021: 5).

El estudio también muestra que “El 63 % de las niñas reportó un incremento de sus labores en casa, frente a solo el 43 % de los niños. El 20 % de las niñas mencionó que tenían tantas actividades en casa que estas interferían con su aprendizaje, mientras solo el 10 % de los niños indicó este problema” (Minedu 2021: 5).

Esto confirma la difícil situación que debió afrontar y sigue afrontando el alumnado, a menudo sin haber desarrollado mínimamente sus habilidades socioemociona-

les, herramienta clave para mejorar las relaciones con otras personas y con el entorno en general. Aunque las habilidades socioemocionales son reconocidas desde siempre como un aspecto importante para los logros individuales actuales y futuros, con la irrupción de la pandemia se hizo patente la necesidad de expandir y priorizar su fortalecimiento en diversos ámbitos y sectores, principalmente en el sistema educativo. Esto último, involucrando tanto a docentes como a estudiantes, madres y padres de familia, para que dichas habilidades pasen a ser por lo menos tan significativas como las competencias de matemática y comunicación.

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES NOS AYUDAN A SER MEJORES PERSONAS

Quienes, siendo estudiantes, tienen habilidades socioemocionales poco fortalecidas, tienden al aislamiento social, a experimentar una baja autoestima y una autopercepción negativa, y se sienten menos capaces de enfrentar los problemas que se les presentan. Estas dificultades se acrecentaron con la pandemia, en especial, lamentablemente, en las familias más afectadas por problemas de conectividad y falta de herramientas para el acceso a clases, o con varios menores en edad escolar que debían compartir el mismo celular para escuchar las clases y comunicarse con sus docentes.

También las profesoras y los profesores sufrieron episodios de ansiedad y depresión por la sobrecarga de actividades, el poco contacto con sus estudiantes y el tener que compatibilizar permanentemente sus labores de la escuela con las del hogar. El colectivo docente, que vio sobrecargadas sus responsabilidades, se expuso directa o indirectamente a estresores crónicos, con el consiguiente impacto psicológico causado por el covid-19 (Quispe-Victoria y García 2020).

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 considera vital prestarle atención al bienestar socioemocional para lo-



TAREA

gar el aprendizaje, pues —sostiene— esta dimensión se traduce “en el equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y la contribución al bienestar colectivo (ciudadanía)” (CNE 2020: 76). A la luz de los acontecimientos, queda claro que ni los docentes ni los estudiantes ni los otros actores educativos estábamos lo suficientemente preparados para abordar las habilidades socioemocionales. Más bien con la llegada de la pandemia, el gobierno —a través del Minedu y sus instancias descentralizadas— hizo grandes esfuerzos para capacitar a distancia a maestros y maestras, utilizando básicamente el Portal Perú Educa y la dotación de guías y orientaciones para el desarrollo y de soporte socioemocional, esfuerzo al que se adhirieron varias instituciones y organizaciones.

No obstante, al parecer, las acciones planteadas no resultaron suficientes para solventar las necesidades socioemocionales del conjunto de docentes durante las clases virtuales ni, en consecuencia, las de sus estudiantes. Ni siquiera en los momentos actuales, cuando hemos vuelto a la presencialidad, se puede decir que hemos aprendido a brindar soporte socioemocional y revertir los fuertes impactos generados no solo por la pandemia, sino también por problemas asociados a condiciones de vida, que se arrastran desde hace mucho tiempo y que afectan el aprendizaje.

Habiendo retornado al aula y estando en contacto directo con el alumnado, se percibe la urgencia de trabajar con mayor énfasis en las habilidades socioemocionales, ya que un diagnóstico inicial indica que, en los hogares, los problemas se han profundizado: mayor conflictividad en la familia, padres y madres con menos tiempo para conversar —por razones de trabajo—, estudiantes que han perdido familiares directos (madres, padres) o que viven solamente con su mamá. Asimismo, se perciben dificultades para afrontar actividades rutinarias durante las clases, tales como exponer, trabajar en equipo u opinar, así como para expresar con libertad sus sentimientos o contar sus problemas con la confianza de recibir apoyo.

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROGRAMA HORIZONTES-AYACUCHO

La Unesco impulsa el Programa Horizontes, que se focaliza en escuelas rurales de las regiones Ayacucho, Amazonas, Cusco y Piura, como una propuesta innovadora que busca transformar la educación rural en una oportunidad para los proyectos de vida de las y los adolescentes. En Ayacucho el programa lo ejecuta Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, y tiene como territorio de intervención las provincias de Cangallo y Fajardo.

El Programa Horizontes tiene básicamente tres componentes: empoderar habilidades socioemocionales, formación técnica y convivencia y protección de las y los adolescentes en situaciones de riesgo. Un propósito del programa es ayudar a que, al egresar de la educación secundaria, las alumnas y los alumnos tengan la capacidad de implementar su proyecto de vida, vinculado a su contexto y territorio.

Trabajamos para lograr que las y los adolescentes de escuelas públicas rurales terminen sus estudios de secundaria empoderando sus habilidades socioemocionales y afianzando su identidad individual y ciudadanía intercultural. Asimismo, para que obtengan una formación educativa pertinente que se complementa con una formación técnica productiva habilitadora que les dará las herramientas necesarias para desarrollar proyectos de vida. Esto les permitirá potenciar sus talentos y continuar su trayectoria impactando en su comunidad.

Compartimos a continuación la experiencia de desarrollo de habilidades socioemocionales sostenida con docentes de diez instituciones educativas de Cangallo y Fajardo como parte de su formación continua, experiencia que, paradójicamente, coincidió con la incidencia del covid-19, lo que implicó adecuar al nuevo escenario las estrategias de formación.

Cabe precisar, tal como se menciona en el informe de Tarea¹ para el desarrollo de las sesiones de habilidades

1 Documento interno: informe anual de Ayacucho, mayo del 2021-abril del 2022.



TAREA

socioemocionales (HSE), que se continuó trabajando en el área de Tutoría, por grado y con el acompañamiento de un educador del Programa Horizontes. En cada grado, teniendo como referencia las sesiones presenciales del Programa Naturaleza,² se llevaron a cabo veinte sesiones de discusión y reflexión con docentes, una vez a la semana o cada quince días. En total hubo 100 sesiones y se elaboraron 22 videos para el trabajo virtual, que fueron entregados a cada docente según el grado en el que enseñaba (Tarea 2022).

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE

Con la llegada del covid-19 cambiaron las acciones en todos los campos de la vida; por lo tanto, también en el Programa Horizontes hubo que repensar estrategias, y desaprender o reaprender las necesarias para responder al contexto. Con el conjunto de docentes participantes fue crucial concordar el uso de grupos de WhatsApp y reuniones a través del servicio de videotelefonía Google Meet; ambas herramientas nos permitieron establecer una comunicación fluida y lograr una participación activa.

En el referido informe anual de Tarea se menciona que los primeros días de abril del 2021 se realizó una reunión en la que participaron directores, directoras, coordinadoras y coordinadores de tutoría de los cinco colegios nodo³ y cinco colegios red,⁴ para dialogar sobre el

2 Es un programa que organiza y desarrolla las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes adoptando la visión cosmológica de formación del ser, considerando la identidad cultural y el sentido de comunidad través de un itinerario de cinco años relacionándolos con los grados de educación secundaria, en aras de aportar en la concreción de sus proyectos de vida. Cada grado se desarrolla a través de un elemento de la naturaleza: Primer grado, con el árbol; segundo, con el curso del agua; tercero, con el huerto; cuarto, con el hogar, y quinto, con la comunidad y el mundo.

3 Colegios focalizados con los cuales se inició el desarrollo del Programa, implementado los tres componentes (Formación Técnica, habilidades socioemocionales y protección en situaciones de riesgo).

4 Colegios que en el desarrollo del Programa han ido incorporándose, que vienen implementando básicamente los componentes de habilidades socioemocionales y protección en situaciones de riesgo.

trabajo del 2021 en el marco del Programa Horizontes. Respecto a las habilidades socioemocionales, se socializó la ruta de trabajo, así como las estrategias y grupos de trabajo por grado; también se coordinó la incorporación de las sesiones de HSE en los planes anuales de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) de cada institución educativa. Se acompañó a cada docente para que incluyera las sesiones en sus planes anuales de Tutoría, buscando relacionar las modalidades de atención —individual o grupal— y las dimensiones —social, personal, de aprendizaje— de la tutoría, a fin de dejar en claro que la propuesta no se aleja de los propósitos del Minedu.

Las actividades de formación se orientaron a fortalecer las capacidades para el manejo de los conceptos y enfoques de las HSE, así como su tratamiento pedagógico; esto, considerando que el papel de cada docente es fundamental por su función de guía en las relaciones y vínculos individuales y colectivos en el grupo correspondiente: allí, si la gestión está a cargo de docentes que cuenten con estas habilidades, el aprendizaje se generará en un clima de mayor paz, tranquilidad y armonía. En los años de trabajo con las habilidades socioemocionales a cargo del Programa Horizontes dichas habilidades se han vinculado con el área de TOE y se las ha incluido en el plan de las instituciones educativas. A partir de esto, se previeron actividades integradoras para fortalecer la identidad, el reconocimiento de la historia y los proyectos de vida de las alumnas y los alumnos. Grupos de docentes cursaron diplomados de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, organizados en módulos relacionados con el reconocimiento y manejo de emociones, la gestión escolar participativa y otros temas que permiten entender mejor por qué trabajar las HSE en las escuelas.

La labor formativa y las sesiones de HSE implicaron una acción colaborativa; así pues, se elaboraron y adaptaron sesiones teniendo en cuenta las opiniones y sugerencias de las profesoras y los profesores. También se organizaron, en equipos de trabajo por grado, talleres, acciones de acompañamiento y evaluación de la implementación de sesiones; esto, en los diez colegios y

bajo la responsabilidad de un equipo de educadores de Tarea.

La proactividad, el espíritu colaborador, la predisposición a compartir experiencias y la empatía entre docentes permitió formar, en la práctica, una red de docentes tutores que dialogaban y reflexionaban sobre la funcionalidad y mejora de las sesiones luego de haberlas implementado con sus estudiantes.

¿QUÉ OPINAN LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS SOBRE SUS EXPERIENCIAS?

Para conocer la utilidad, el impacto y las dificultades en la aplicación de las sesiones sobre habilidades socioemocionales durante el 2021, se aplicó una evaluación de percepción docente con preguntas cerradas y abiertas, que fue respondida de manera virtual. De acuerdo con lo recogido, un 97% valora la utilidad de las sesiones y siente que le ayuda en su trabajo; un 95% dice que sus estudiantes sí están aprendiendo con las sesiones de HSE, pese a las dificultades por el covid-19; y casi el 97% dice que los recursos y las actividades propuestas se alinean con los propósitos a lograr en las sesiones. Asimismo, un 90% considera que las actividades y los recursos de las sesiones de HSE fueron flexibles y les ayudaron a adecuarse a las necesidades del alumnado, reafirmando así que la propuesta del Programa Horizontes es abierta y flexible ante los diversos contextos de las instituciones educativas: no es una camisa de fuerza, sino una guía.

Maestras y maestros consideran que las actividades, recursos y estrategias metodológicas se adecúan a sus estudiantes, y que despiertan y generan emociones y cambios de actitud, según el grado y la edad, ya que promueven una mayor participación (existen actividades para recortar, dibujar, construir, trabajar en familia, interactuar).

El desarrollo de las habilidades socioemocionales se da a lo largo de la vida y en diferentes entornos; si bien la escuela es el espacio más importante, el hogar y la comunidad también cumplen sus propios roles. Es posible acrecentar estas habilidades, pero primero es imperativo hacerlo con nuestros equipos docentes: si poseen habilidades socioemocionales, esto lo traducirán, en el aula, en acciones favorables; es decir, en mayor compromiso, menos sensación de estrés y fomento de una comunicación adecuada.

Como sostienen Arias y otras (2020), "para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas

en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes".

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

Las sesiones de HSE implementadas en las aulas han sido producto del trabajo colaborativo con docentes. Las sesiones se adecuaron al contexto virtual y duraron de 30 a 40 minutos. Se tomaron en cuenta los aspectos más sustanciales, sin descuidar el sentido, para que fueran compartidas principalmente a través del WhatsApp, único medio de contacto con las alumnas y los alumnos. Un aspecto importante a rescatar es la exploración y adecuación de recursos como videos, cuentos, pupiletras, canciones y preguntas para presentar y profundizar en los temas, vinculándolos con las experiencias estudiantiles.

Ante las dificultades del trabajo remoto se optó por adecuar estrategias que realmente funcionaran para lograr los propósitos de las sesiones. En este sentido, en el informe⁵ del Programa Horizontes realizado por Tarea se menciona la elaboración de videos con una duración máxima de dos minutos y medio, con palabras sencillas e imágenes de contexto, acompañados por una versión en audio y una ficha de trabajo para que cada docente tutor o tutora profundizara en el tema con sus estudiantes. En el mismo informe se resalta que esta estrategia permitió "a las y los estudiantes aprender a conocerse y actuar de manera asertiva, especialmente en el manejo de sus emociones, [para que] puedan interactuar de forma positiva con sus compañeros, familia y entorno, lo que facilitó la resolución adecuada de las situaciones y de los conflictos interpersonales" (Tarea 2021).

Los propios alumnos y alumnas reconocen que las habilidades socioemocionales son herramientas que van adquiriendo relevancia en su formación, que contribuyen con su bienestar físico y emocional, y que les ayudan a mitigar situaciones de riesgo. En una exposición de resultados del Programa Horizontes ante los representantes de la Unesco, estudiantes del Municipio Escolar de la institución educativa Satoca manifestaron haber mejorado diversas habilidades gracias a las sesiones de HSE, tales como "hablar sin miedo frente al público", "conocerse mejor", "ser más participativos durante las

5 Documento interno: informe del Programa Horizontes Ayacucho, 2021.

clases”, “regular mejor sus emociones” y, algo trascendental, “tener mayor claridad sobre sus proyectos de vida”.

RETOS POR TRABAJAR PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Si bien hay avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales —impulsados tanto por el gobierno central como por la sociedad civil—, lamentablemente son medidas todavía insuficientes. Pasa que en la mayoría de las instituciones educativas, en las que no intervino ningún programa relacionado con este tema, no se les da la debida importancia, lo que impide reforzar esta herramienta esencial para cada estudiante, lo que en el futuro afectará su vida significativamente.

Se necesitan acciones más concretas y trabajo multisectorial que involucre no solo a docentes y estudiantes, sino también a padres y madres de familia, así como a autoridades locales, regionales y nacionales. Se requiere repensar e incluir con urgencia, en la formación docente en servicio, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales de manera transversal, para ayudar en la gestión emocional y a

afrontar activamente escenarios inciertos y exigentes como los vividos en pandemia y pospandemia. Es necesario, asimismo, incluir a todo el personal docente, independientemente de su área, entendiendo que las habilidades cognitivas y las socioemocionales están íntimamente ligadas y que, por lo tanto, afectan en igual dimensión en el aprendizaje y la concreción de los proyectos de vida. Existen experiencias exitosas en esta materia, que pueden ampliar su implementación en todas las escuelas del país.

Sabemos que fortalecer las habilidades socioemocionales mejorará la práctica pedagógica, lo que se traducirá en la generación de ambientes de aprendizaje y enseñanza más saludables, sin violencia y amigables. De ahí la importancia de trabajarlas de manera transversalizada, en sesiones de todas las áreas curriculares y de manera intencionada; no como hoy, pues se viene abordando solo en el área de Tutoría y Orientación Educativa. La pandemia ha puesto aún más en evidencia la urgencia de expandir y mejorar estas habilidades, comprendiendo su importancia en la vida familiar y personal, y en la estabilidad emocional. En todo caso, la decisión de transversalizar depende de quienes estamos comprometidos con lograr una educación de calidad para todos y todas. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAYA, Tania; Jorge MONTALVO, Adolfo Ignacio CALDERÓN y Claudia ARISPE (2021, marzo). Escuelas rurales en el Perú: Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (Covid-19) y recomendaciones para reducir las. *Educación XXX* (58). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3y8mWoc>

ARIAS, Elena; Diana HINCAPIÉ y Diana PAREDES (2020). *Educación para la vida El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. <https://bit.ly/3y6Pe2l>

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE.

LLAMBÍ, Cecilia (2021). *Habilidades socioemocionales: ¿cuál es la situación en la región y qué se puede hacer para promover su desarrollo?* CAF, Banco de Desarrollo de América Latina. <https://bit.ly/3O5lokr>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2021). *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular. <https://bit.ly/3OxymqX>

PACHECO, Jorge (2021). Pandemia, educación y habilidades socioemocionales. *San Pablo Informa*. Universidad Católica San Pablo de Arequipa, 21 de enero. <https://bit.ly/3Qx10im>

QUISPE-VICTORIA, Fredy y Gianmarco GARCÍA CURO (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1 (2), 30-41. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.10>

UNICEF (2020). *El impacto del covid-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://uni.cf/3QBKLvF>

TAREA (2021). Documento interno: informe del Programa Horizontes Ayacucho, 2021.

TAREA (2022). Documento interno: informe anual de Ayacucho, mayo del 2021-abril del 2022.

Programa Horizontes: experiencias de articulación

Aporte al proyecto de vida de adolescentes y jóvenes en

En tiempos de pandemia, uno de los retos de la formación técnica consistió en trazar estrategias formativas a partir de las condiciones de vida y trabajo de las familias rurales. Joel Troncos presenta las estrategias formativas desarrolladas en Piura por el Programa Horizontes.

PALABRAS CLAVE:

Educación secundaria,
Formación técnica,
Pandemia,
Proyecto de vida.

Horizontes Programme: experiences in articulating technical training. A contribution to the life plan of adolescents and young people in the rural territory of upper Piura.

During the pandemic, one of the challenges of technical training has been to devise training strategies based on the living and working conditions of rural families. Joel Troncos presents the training strategies developed in Piura by the *Horizontes Programme*.

KEYWORDS:

Secondary education,
Technical training,
Pandemic,
Life plan.

JOEL TRONCOS CASTRO

Coordinador del Programa Horizontes del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), Piura.

de la formación técnica

n el territorio rural del Alto Piura



CIPCA



CIPCA



CIPCA



CIPCA

La formación técnica contextualizada en el sector productivo y de servicios es imprescindible para desarrollar capacidades favorables a la empleabilidad juvenil, ya desde la educación secundaria.

En la región Piura, según la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación (Minedu), año a año culminan la secundaria aproximadamente 28 000 estudiantes; mientras que, de acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el 2017 ingresaron a universidades e institutos superiores alrededor de 13 000 estudiantes, cifra que viene disminuyendo con el cierre de algunas universidades privadas (INEI 2017: 143-144). Esto significa que la mayoría de quienes culminan la secundaria no siguen estudios superiores.

En paralelo, es responsabilidad del Estado garantizar una formación técnica certificada para el acceso al empleo y la generación de emprendimientos, sobre todo en contextos rurales de alta migración de la población juvenil que necesitan construir sus proyectos de vida con base en sus territorios.

En el Alto Piura, desde el año 2019 se imparte una experiencia formativa de articulación de la educación técnica entre instituciones de educación secundaria rurales y centros de educación técnica productiva (Cetpro), para que egresados y egresadas de este nivel cuenten adicionalmente con certificación técnica en especialidades de Agricultura Orgánica, Industria Alimentaria o Administración de Servicios Turísticos. Esta importante experiencia se implementa a través del Programa Horizontes, gestionado por el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (Cipca), en alianza con la Unesco.

LA FORMACIÓN TÉCNICA EN LA SECUNDARIA ORIENTADA AL PROYECTO DE VIDA EN CONTEXTOS RURALES

Uno de los problemas que afectan a la juventud es la migración luego de culminar los estudios secundarios; esto, sin tener un proyecto de vida, pues la mayoría no sigue estudios superiores, y sin olvidar que las condiciones de vida en el entorno de la ciudad no son mejores que en el espacio rural. La formación técnica impartida desde la secundaria, debidamente certificada y con título, genera oportunidades de gestión de emprendimientos en el territorio propio; y en todo caso, de haber migración, esta tiene lugar en condiciones más favorables para acceder al empleo.

Cuadro 1. Especialidades que se ofertan CEPTR/O Secundaria

Especialidades	Competencias
Agricultura orgánica	Realizar procesos de producción de abonos orgánicos; producción de hortalizas orgánicas; producción de frutas en vivero; producción de cultivos orgánicos sostenibles.
Industrias alimentarias	Realizar procesos de producción de lácteos; procesamiento de frutas y hortalizas; producción de alimentos a partir de granos, tubérculos y derivados.
Administración de servicios turísticos	Conocer y promover los atractivos turísticos locales teniendo en cuenta la preservación y valoración del patrimonio cultural y natural; gestionar y administrar los servicios de turismo rural garantizando calidad del servicio y preservación del patrimonio natural; diseñar estrategias de marketing y comercialización del producto turístico y su servicio de calidad.

La educación técnica es un derecho y aporta al desarrollo personal y local, sobre todo en contextos rurales. Tal como nos lo señaló Miguel Zegarra, especialista de formación técnica:

“La educación técnica en el mundo rural es de importancia estratégica y prioritaria para el desarrollo rural y para la inclusión de la población al mercado laboral en mejores condiciones y acceso al empleo calificado; aporta al desarrollo de capacidades personales y en el mejoramiento de la producción y productividad en sus predios o chacras. Para adolescentes, jóvenes y adultos varones y mujeres tener una formación técnica básica es de mucha utilidad y es también un derecho tal como lo especifica, la Constitución y la Ley de Educación”.

En palabras de Pamela Ticlihuanca, estudiante del establecimiento de educación secundaria San Miguel Arcángel y del Cetpro Esteban Buscemi, del distrito de San Miguel de El Faique, “La formación técnica es importante porque brinda más oportunidades en el mercado laboral [...]. Nuestra especialidad permite procesar productos de la zona y poder buscar un mercado”.

LA ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN TÉCNICA APORTA A LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS

El Minedu ha aprobado normas y modelos operativos de articulación de la educación técnica secundaria con la formación técnico-productiva y superior tecnológica. En esta línea, es muy importante la ex-



CIPCA

perencia del Alto Piura en el marco del Programa Horizontes.

Patricia Gálvez, especialista de Formación Tecnológica de la Dirección Regional de Educación de Piura, al ser consultada, subraya la trascendencia de articular la formación técnica para continuar los estudios:

“ La articulación es importante porque permite reconocer las competencias, capacidades y unidades didácticas que han desarrollado los estudiantes de la Educación Básica, ofreciéndoles la posibilidad de acceder a la Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica, reduciendo el tiempo de formación técnica, permitiendo una adecuada y rápida integración al mundo laboral. La articulación impacta favorablemente a los jóvenes porque les permitirá continuar con su ruta formativa contribuyendo a su formación integral e inserción en el mundo laboral; y a los adultos, porque valora el aprendizaje obtenido a lo largo de la vida, capitalizando los saberes adquiridos en diferentes contextos: sociales, culturales y ecológicos, para consolidar rutas de aprendizaje hacia mayores niveles de cualificación, facilitando el desarrollo profesional, la inserción y reconversión laboral”.

La formación técnica articulada durante la secundaria —con Cetpro o institutos— contribuye a crear mayo-



CIPCA

res y mejores oportunidades de desarrollo personal y social entre adolescentes y jóvenes, tal como nos lo señala Flor Campos Guevara, egresada del colegio técnico agropecuario Néstor Martos Garrido, del distrito de Lalaquiz, y del Cetpro-Cipca Loyola, “Se nos ha brinda una formación completa para el mundo laboral, que nos permite trabajar y continuar nuestros estudios superiores”.

FORMACIÓN TÉCNICA EN PANDEMIA CON APRENDIZAJES PRODUCTIVOS EN CHACRAS FAMILIARES

Uno de los mayores retos de la formación técnica en tiempos de pandemia consistió en trazar estrategias formativas a partir de las condiciones de vida y de trabajo de las familias rurales. El trabajo docente ha requerido vocación e innovación para desarrollar procesos educativos contextualizados, tal como lo señaló Manuel Ordinola, exdocente de la especialidad de agricultura orgánica del Cetpro-Cipca Loyola, quien trabajó en articulación con las instituciones de educación secundaria José Carlos Mariátegui y José María Arguedas del distrito de San Juan de Bigote:

“ Formamos personas en la especialidad de agricultura orgánica y se hace de manera práctica porque la mayoría de los jóvenes que estudian son hijos de agricultores que tienen sus terrenos y aprenden a manejar de manera tecnificada los procesos productivos de la chacra familiar, aportando a la alimentación familiar, gestionar emprendimientos y organizar la articulación al mercado”.

Una de las estrategias impulsadas por el Programa Horizontes, del Cipca, es la producción de microprogramas radiales para proporcionar orientaciones complementarias a la formación docente y llegar a todo el estudiantado. El programa radial *Produciendo alimentos nutritivos en casa* se transmitió por radios locales de cinco distritos, para tratar temas referidos a la producción de abonos orgánicos, hortalizas, crianza de aves y procesamiento de leche y fruta.

PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS PARA LA SEGURIDAD ALIMENTARIA

En la experiencia de articulación formativa del Alto Piura se ha promovido la producción de hortalizas y el procesamiento de leche y de frutas como parte de la práctica formativa y, además, como aporte a la alimentación familiar.

Las alumnas y los alumnos instalaron huertos familiares con diversas variedades de hortalizas: “Hemos podido aprender muchas cosas con cariño y responsabilidad para sembrar y cosechar buenos alimentos para nuestra familia”, nos dice Gianella Zapata Pasapera, estudiante de la escuela secundaria José Carlos Mariátegui de San Juan de Bigote y del Cetpro-Cipca Loyola.

Han sido también muy valiosas las experiencias de procesamiento de leche, de frutas y de hortalizas para la producción de alimentos con valor agregado en San Miguel de El Faique, como parte de la experiencia de articulación del Cetpro Esteban Buscemi y el establecimiento de educación secundaria San Miguel Arcángel.

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA EN RELACIÓN CON EL PROYECTO DE VIDA, EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN Y LA ECONOMÍA FAMILIAR SOLIDARIA

Con el retorno a la presencialidad escolar es importante que las instituciones educativas de secundaria técnica,

los Cetpro y los institutos organicen el servicio de formación articulado a procesos productivos propios del entorno económico, identificando espacios reales de práctica formativa. La formación técnica pertinente y de alta calidad obliga a abrir los espacios formales de la escuela para interactuar con una dinámica productiva del entorno que facilite la empleabilidad de egresados y egresadas.

Frente a la crisis alimentaria y el desempleo que enfrentamos debido a la pandemia urge fomentar y ampliar la política de formación técnica para potenciar las capacidades de adolescentes y jóvenes. Esto generará procesos de innovación tecnológica, transformación productiva y promoción de emprendimientos sostenibles, con un impacto favorable en la calidad de vida de las sociedades rurales.

Otro aspecto a considerar es el cuidado de la casa común: los procesos productivos y de transformación que se promuevan deben asegurar la sostenibilidad ambiental, especialmente en los territorios rurales, para garantizarles a las futuras generaciones el acceso a los recursos naturales y productivos.

La nueva secundaria técnica y la articulación formativa que promueve el Minedu es una oportunidad de cambio que se puede aprovechar, sobre todo en contextos rurales, para que adolescentes y jóvenes, mujeres y hombres del campo, cuenten con una ruta formativa que implique mejores capacidades para hacer posible sus proyectos de vida. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2017). *Piura. Compendio estadístico*. Lima: INEI. <https://bit.ly/3LSJT20>

ESCALE, UNIDAD DE ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2022). *escale.minedu.gob.pe censo escolar 2021*.



Horizontes

Programa de Secundaria Rural

El Programa Horizontes inició su trabajo en el 2018 en escuelas secundarias en distritos rurales de cuatro regiones del Perú: Amazonas, Ayacucho Cusco y Piura. Se generaron condiciones en las 4 regiones del Programa: identificación de instituciones socias y conformación de equipos territoriales, licencia social de la comunidad y las escuelas, línea de base.

En el 2019 se dio inicio a un trabajo sistemático en escuelas secundarias priorizadas, las escuelas nodo. En tanto, en el 2020, a pesar de la crisis generada por el COVID 19, el Programa replanteó su estrategia y alcanzó importantes resultados.

Para el 2021, el equipo de Horizontes Cusco amplió el programa a cuatro nuevas escuelas en la provincia de Acomayo. Por su parte, en Puno, se estableció un acuerdo de colaboración con Ser Maestro para desarrollar el Programa Horizontes en escuelas secundarias de la UGEL Sandía. Mientras que en Arequipa, se estableció un acuerdo de colaboración con DESCO Sur para trabajar con las escuelas secundarias de la UGEL Caylloma.

Entre el 2019 y el 2021, Horizontes pasó de trabajar con 20 escuelas a 43; de beneficiar a 3 456 estudiantes a 5 731 (66 % de incremento); y de trabajar con 278 docentes a trabajar con 496 (78,4 % estudiantes).

PRESENCIA NACIONAL E INTERNACIONAL DEL PROGRAMA HORIZONTES “DE ARRIBA ABAJO”

El año 2021 ha permitido también desde un enfoque territorial ensayar estrategias de incidencia y escalabilidad del Programa “de abajo hacia arriba”. Las y los directores de escuelas Horizontes participaron en varias reuniones con el Ministerio de Educación para presentar sus buenas prácticas así como demandas y propuestas.

Se inició una estrategia de apoyo remoto en dos nuevas regiones para determinar qué recursos humanos y económicos se requerirían para asegurar el inicio de Horizontes en otras regiones. Con el nuevo gobierno, se ha codiseñado una estrategia de atención a 1 000 instituciones educativas secundarias rurales para el 2022. Esta estrategia de sostenibilidad y escalabilidad se fortalece con la iniciativa “¡Educación Rural Ahora!”.



¿Qué desafíos nos planteó la pandemia para aprender a leer en tiempos de crisis?

Durante la pandemia, ¿fue posible fomentar aprendizajes en la primera infancia? En el área rural sin conectividad, ¿qué estrategias se desarrollaron? El proyecto Lectura por placer, de Nara, logró en niñas y niños de educación inicial de la UGEL Huanca Santos (Ayacucho), de un contexto bilingüe y en situación de pandemia, resultados prometedores que Vanetty Molinero nos detalla.

PALABRAS CLAVE:

Aprendo en Casa,
Educación intercultural
bilingüe,
Lectura por placer,
Pandemia.

What challenges did the school pose for learning to read during the pandemic?

During the pandemic, was it possible to promote early childhood learning? In rural areas without connectivity, what strategies were developed? Nara's Reading for Pleasure project achieved promising results for children in early childhood education in the local education department (UGEL) in Huanca Santos (Ayacucho), in a bilingual context and in a pandemic, which Vanetty Molinero explains in detail.

KEYWORDS:

Aprendo en casa
Intercultural bilingual
education
Reading for pleasure
Pandemic

VANETTY MOLINERO NANO

Especialista en educación infantil. Exdirectora de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Cofundadora de Nara.

La escuela en tiempo de pandemia?

Enfrentarnos a una situación insólita ha sido una oportunidad para explorar nuevos caminos para educar. El año 2020, más de 1600 millones de niñas y niños dejaron de ir a las escuelas. Nos vimos obligados a hacer educación inicial a distancia, enfrentándonos a una realidad nunca imaginada para la que no estábamos preparados, y a las barreras de conectividad.

Antes de la pandemia las oportunidades de aprendizaje eran bajas, desiguales y moralmente inaceptables. Con este escenario, las inequidades se agravaban.

En Nara, una iniciativa independiente para fomentar el aprendizaje durante la primera infancia a través de historias que se conectan con las experiencias y vivencias de los niños y las niñas, buscamos una estrategia que pudiera adecuarse a la falta de conectividad, al poco tiempo disponible de las familias y al fortalecimiento de los vínculos afectivos. Así nace nuestra propuesta de *Lectura por placer*, para desarrollar las competencias que demanda el currículo de la educación inicial a distancia, a partir de una relación mágica que generamos entre las niñas, los niños, la lectura y sus familias.¹

El año 2020 había sido muy complejo para las maestras de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Huanca Sancos, en la región Ayacucho. Su especialista de educación inicial, Eliana García, observaba que “estaban agobiadas” por los problemas de conectividad. No podían comunicarse directamente con sus estudiantes. Intentaban ejecutar el programa Aprendo en Casa, pero este carecía de relación con el contexto; además, las familias no tenían suficiente datos para

conectarse con sus celulares o simplemente no tenían acceso a una línea telefónica. A ello se sumaba que no contaban con el tiempo necesario para acompañar el aprendizaje de sus hijas e hijos. Las maestras no sabían cómo apoyar a las familias a la distancia, y se frustraban ante la poca o nula respuesta de ellas. Esta situación hizo que la UGEL buscara una propuesta que se adecuara a esta realidad.

En este artículo les comparto el proyecto *Lectura por placer*, que desarrollamos en Nara, en convenio con la UGEL Huanca Sancos el 2021. Participaron en la experiencia 14 centros de educación inicial y 20 programas no escolarizados de educación inicial (Pronoei), cubriendo el universo de instituciones educativas de este nivel. La mayoría de estas instituciones están ubicadas en ámbitos rurales y son del modelo educación intercultural bilingüe (EIB). Cuatro instituciones educativas de inicial (IEI) y cuatro Pronoei son netamente EIB de fortalecimiento, es decir, niñas y niños que tienen como lengua materna el quechua; en tres IEI ubicadas en ámbitos urbanos, niñas y niños tienen como lengua materna el castellano; y las demás IEI y Pronoei son EIB de revitalización, es decir, con niñas y niños bilingües, que hablan y entienden el castellano y el quechua, o que hablan el castellano y entienden el quechua.

EL DESAFÍO

El principal desafío era llegar a las familias con una propuesta que pudieran implementar sin conectividad y sin requerir mucha inversión de tiempo.

Apostamos por hacer llegar dos libros seleccionados creados por Nara para iniciar la experiencia de *Lectura por placer* en los hogares de niñas y niños.² El primer

1 Validamos esta propuesta con las maestras que se nos unieron en mayo del 2020. A fines de ese año realizamos una intervención focalizada en ámbitos rurales de la UGEL Abancay. Pudimos comprobar que era sencilla de implementarse, y muy efectiva en cuanto a resultados.

2 Un buen libro que logra conectar con una niña o niño puede ser

libro estaba en quechua y castellano; el segundo, solo en castellano.³

Al intervenir en un contexto bilingüe, nuestra propuesta de *Lectura por placer* también era una herramienta para adquirir con mayor facilidad una segunda lengua. De acuerdo con Stephen Krashen, lingüista, experto en el aprendizaje de una segunda lengua, la capacidad para usar una lengua se adquiere inconscientemente tras comprender los mensajes, que se vinculan, a su vez, con un componente afectivo.⁴ Teniendo en cuenta sus aportes, consideramos que los textos de Nara que propusimos para esta experiencia, al ser sencillos, responder a los intereses de niñas y niños, tener imágenes claras y reales —fotografías— y estar vinculados con historias que tocan sus emociones, lograrían de manera inconsciente desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua.

A través de la interacción de niñas y niños con los libros, aplicando la propuesta de *Lectura por placer*, de Nara, buscamos:

- Exponer a niñas y niños a un mundo más rico de palabras, a un vocabulario más amplio y a un lenguaje con estructuras más complejas, favoreciendo así el desarrollo de su lenguaje.
- Promover la función simbólica al vincular la lectura con la expresión a través de otros lenguajes artísticos, teniendo como principal medio los teatrillos, para desarrollar el lenguaje expresivo.

una herramienta no invasiva, indirecta, que active el aprendizaje con emoción, sin que tengamos que hacer grandes esfuerzos.

- 3 La traducción se hizo con el equipo técnico de la UGEL Huanca Sancos y un especialista de la región Ayacucho.
- 4 La teoría sobre la adquisición de una segunda lengua conocida como “Modelo Monitor Krashen”, incluye cinco hipótesis: 1) la hipótesis adquisición-aprendizaje; 2) la hipótesis del monitor; 3) la hipótesis del orden natural; 4) la hipótesis del *input*; 5) la hipótesis del filtro afectivo (Krashen 1981 y 1985). Cabe anotar que “Inicialmente es necesario tomar en cuenta que Krashen, en su hipótesis adquisición/aprendizaje, indica que existen dos procesos para la apropiación de una segunda lengua. El primero es *adquisición*, el cual se refiere a un proceso subconsciente, y el segundo es el *aprendizaje consciente* [...]. En cuanto a la hipótesis del monitor, expresa que existe una competencia adquirida debido al desarrollo de una habilidad para producir frases en la segunda lengua, mientras que el aprendizaje de las reglas gramaticales es un proceso consciente y que cumple el papel de monitor, útil para la corrección de errores si no están correctamente estructurados. Además, la hipótesis del filtro afectivo, del cual Krashen indica su importancia, que tiene que ver con el aspecto afectivo durante y al final de los procesos de adquisición y aprendizaje” (Rebecca 2015, en Martínez Paredes y otros 2020).

- Generar el interés por el mundo escrito y el logro de los desempeños de la competencia “lee” sin que las familias tengan que desarrollar actividades de aprendizaje o enseñar directamente: tan solo despertando a ese lector-intérprete e investigador.
- Fomentar interacciones de calidad entre las familias y sus hijas e hijos. Basados en la propuesta de *Lectura por placer* de Nara, lo único que les pedíamos a madres y padres era que separaran diez minutos diarios para regalarles a sus hijas e hijos una lectura que partiera del corazón.

EN QUÉ CONSISTE LA PROPUESTA DE LECTURA DE NARA

Si bien hay consenso respecto a que la lectura favorece el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora, los enfoques y planteamientos sobre cómo leer y acercar la lectura a niños y niñas son diversos. Nuestra propuesta tiene como características:

- Leer poniendo atención en la palabra, para construir significados y crear imágenes mentales.
- Leer siendo fieles al texto escrito para contactar a niñas y niños con un vocabulario más amplio y un lenguaje más estructurado.
- Leer regalando una buena lectura, sin ninguna expectativa, sin hacerle preguntas al niño o a la niña para ver si comprendió y sin darle tareas; simplemente, buscando su conexión con una historia que le interese, haciendo que ese momento sea placentero y genere una interacción de calidad.
- Leer placenteramente el mismo texto varias veces seguidas —por lo menos siete veces— para que niñas y niños se graben el nuevo lenguaje. De esta manera recuerdan mejor lo escuchado y luego cuentan la historia usando estructuras más complejas de lenguaje. También amplían su vocabulario y comienzan a usarlo de manera pertinente en su vida cotidiana. Asimismo, emplean más conectores en sus expresiones: de usar solo el conector y —“y me levanté, y tomé mi desayuno, y...”— pasan a emplear otros, tales como *entonces, pero, además, algunas veces, después, finalmente*, etcétera.

LOS LIBROS USADOS PARA INICIAR LA EXPERIENCIA DE LECTURA POR PLACER

Para iniciar la experiencia de *Lectura por placer* usamos dos libros de Nara⁵ que tienen las siguientes características:

- Las historias son breves sin dejar de ser profundas, lo que permite conectar con los intereses, vivencias y saberes de las niñas y los niños para movilizar su lenguaje expresivo.
- Las historias, al ser cortas, permiten que las primeras experiencias de lectura de las familias y las maestras sean sencillas y placenteras.⁶
- Las imágenes son reales, cautivadoras, y despiertan la capacidad de observación y admiración de los niños y las niñas.
- Las imágenes son claras, le dan soporte al texto escrito y promueven la lectura intuitiva a partir de las imágenes.

La UGEL Huanca Sancos se aseguró de que cada estudiante recibiera como un regalo especial los dos libros seleccionados: *Caras monas* y *¡Cuac, cuac, cuac! A los patitos les gusta nadar*.

Luego de concluir la experiencia de *Lectura por placer* con el segundo libro que llegó de regalo, se incluyó la estrategia del libro visitante. Los libros de la biblioteca del aula salieron a los hogares. De esta manera se aseguró el acceso a libros para sostener la práctica de *Lectura por placer* en los hogares.⁷

ESTRATEGIAS PARA LLEGAR AL ALUMNADO

Partimos de una intervención estructurada con pasos pequeños que nos van acercando hacia los resultados que queremos obtener.

-
- 5 Comenzamos por *Caras monas*, un libro que los conectó con sus emociones y experiencias. Luego pasamos a *¡Cuac, cuac, cuac! A los patitos les gusta nadar*, una historia que incrementaba la extensión del texto.
- 6 Muchas familias están integradas por personas que no tienen facilidad para leer o que no saben leer.
- 7 Los libros de la biblioteca de aula no siempre lograban ser los más pertinentes. Las historias no lograban conectar con las niñas y los niños, o los textos eran muy extensos para familias con poca práctica de lectura o que no saben leer. Pero al haberse logrado la conexión con la lectura con los dos primeros libros que llegaron de regalo, se logró sostener la práctica de *Lectura por placer*.

- Formamos a las maestras como gestoras del cambio. Como parte de la formación les enseñamos a leer pronunciando bien las palabras, desarrollando una buena dicción, aprendiendo a manejar las pausas y la intención; esto es, a dibujar la historia con su voz. Hemos comprobado que si ellas leen siguiendo la propuesta de Nara, las familias aprenden a través de su ejemplo.
- Preparamos el terreno con las familias. Las sensibilizamos conectándolas con historias que se parecen mucho a las suyas y con los sueños que tienen para sus hijas e hijos.⁸
- Hicimos la siembra de *Lectura por placer* usando rituales e imágenes que se conectan con las experiencias de las familias.
- Pusimos los libros al alcance de niñas y niños, ofreciéndolos como un regalo especial. La maestra se aseguró de regalarles la primera lectura demostrando a las familias, con su ejemplo, cómo podían leerles a sus hijas e hijos.
- Promovimos en los hogares la lectura diaria por placer siguiendo la propuesta de Nara. Las maestras acompañaron este proceso a la distancia.

RESULTADOS

Las familias observan que esta experiencia de lectura les permitió a sus hijas e hijos:

1. Interesarse por los libros

Aprendieron a coger los libros y a cuidarlos. Los miran, leen a su manera, sin que nadie los obligue o presione. Le piden a su mamá o a su papá que les lean cuando llega el momento del día que tienen reservado para la lectura.

2. “Leer desde otro camino”

Las familias lograron ser conscientes de que leer es mucho más que descifrar los sonidos de las letras, y comenzaron a valorar la lectura que podían hacer sus hijas e hijos. Algunas familias refirieron que sus niñas y niños aprendieron a reconocer palabras y letras, y que hacían preguntas sobre el texto: “¿qué dice aquí?”,

-
- 8 Usamos la historia de Adelina y Santiago que creamos para el folleto *Leer para crecer* desarrollado por Tarea.

“¿qué es esto?”. Otras también indicaron que aprendieron a leer.

El contacto de niñas y niños con los libros de Nara—armados a partir de un enfoque socioconstructivista para favorecer el aprendizaje intuitivo de la lectoescritura— y la motivación de las familias favorable al aprendizaje de la lectura ha permitido que muchas niñas y niños aprendan a leer sin mayores esfuerzos.

3. Expresarse con más fluidez y seguridad

En la familia aseguran que las niñas y los niños ahora “Hablan mejor”, “hablan más fluido”, “hablan con seguridad”, “han perdido la timidez para hablar”, “se expresan con más libertad”, “cuentan el cuento” o “se expresan mejor”.

4. Aumentar su vocabulario y mejorar su pronunciación

Las familias también han tomado conciencia de cómo sus hijas e hijos comienzan a usar palabras nuevas para comunicarse: “hablan palabras que antes no decían”, “hablan palabras nuevas”. Reconocen que esas palabras vienen del libro, y comprueban que a partir de la lectura amplían su repertorio de vocablos para comunicarse. También identifican que sus hijas e hijos han logrado pronunciar mejor algunas palabras que al inicio no podían decir con claridad.

5. Retener la historia e interactuar con ella como lectores competentes

Niños y niñas han logrado sostener la atención para escuchar las historias leídas y logran contarlas siguiendo la secuencia narrativa. Muchos papás y mamás comentan asombrados que sus hijas e hijos se han grabado incluso los textos completos. También comentan que “se han vuelto preguntones” y quieren saber más sobre los animales.

A partir de los testimonios de mamás y papás podemos observar que, sin necesidad de plantear preguntas, solo asegurando la conexión con la historia, logramos que niñas y niños comiencen a interrogar el texto, a dar sus opiniones y hacer inferencias; es decir, a actuar como lectoras y lectores competentes. Por ejemplo, algunos se preguntaban “qué va a pasar con los patitos si comienza a llover” o “por qué no está el papá pato”. No imaginaban que solo leyendo desde el corazón y varios

días seguidos el mismo libro, sin una enseñanza directa, se lograrían todos estos resultados.⁹

Las maestras también identifican esos logros y, además, el que familias se interesen por los libros, le den importancia a la lectura y desarrollen el hábito lector en sus hogares. Consideran que ha sido una experiencia que las ha fortalecido y motivado:

“*Inicie con mucha preocupación. Parecía que no iba a lograr nuestros propósitos, pero en el camino me fui dando cuenta que si es posible lograr que los niños lean solos y tengan un hábito lector. Ahora me siento convencida y muy feliz por los logros que hemos tenido*” (Marina Flores, maestra).

“*Me sentí alegre, ya que mis niños están empezando a leer*” (Dionisia Vivanco, maestra).

“*Ahora los niños son los protagonistas*” (Sonia Hilda Poma, maestra).

Este año 2022 continuamos con la experiencia de *Lectura por placer* en la UGEL Huanca Sancos. La llevamos a las aulas, y hemos extendido el proyecto al primer y segundo grado de primaria gracias al compromiso de maestras, familias y autoridades que apuestan por reducir las brechas de aprendizaje y hacer posible el aprendizaje con emoción. 🗣️

9 Pueden ver algunos resultados ingresando a la lista de reproducción *Lectura por placer* en nuestro canal de YouTube, Nara Learning. <https://www.youtube.com/c/NARALearning>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

MARTÍNEZ-PAREDES, Leonardo; Johanna BARRIGA-FRAY, Gabriela LLUGUIN-MERINO y Luis PAZMIÑO-PAVÓN (2020). La teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento*, 43 (5), pp. 814-849, ISSN: 2550 - 682X, DOI: 10.23857/pc.v5i3.1385.

Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). Buenos Aires: Editorial Universitaria de la UNIFE (Universidad Pedagógica Nacional), 2020, 367 pp.



Pensar la educación en tiempos de pandemia nos ofrece un conjunto de artículos de 32 autores que, empleando diversas lupas de análisis y aproximaciones disciplinares, analizan los impactos de la pandemia del covid-19 en el ámbito educativo, y contribuyen con sus reflexiones y aportes a reconocer el escenario de tránsito hacia la pospandemia.

Algunas preguntas que orientan los textos del libro hacen referencia al legado, las marcas y los daños que nos deja este tiempo inesperado; al rol de la tecnología en los procesos de cambio; a los nuevos escenarios que debemos enfrentar; y al impacto registrado en los sistemas educativos, escuelas y actores educativos —docentes, estudiantes, comunidad—. Son preguntas que nos remiten a la necesaria transformación de la escuela, para lograr que se superen las desigualdades y la segregación prepandemia, aún más evidentes con la crisis sanitaria.

En el libro encontramos artículos que reflexionan sobre el estado de la educación y cómo se ha enfrentado la pandemia, así como sobre las alternativas surgidas de la experiencia de crisis sanitaria. Asimismo, textos que dan cuenta de procesos históricos en los que, al igual que ahora, las sociedades —y la educación— vivieron epidemias y diseñaron respuestas para enfrentarlas. Por otra parte, hay textos que debaten sobre los desafíos sociales y educativos en el marco de nuevos horizontes económicos, políticos y culturales, y que nos hablan de los efectos del capitalismo y el neoliberalismo desnudados por la pandemia: desigualdades e injusticias en el acceso pleno al derecho a la educación

como habilitante de otros derechos. Otros textos analizan el desarrollo tecnológico y su sobrevaloración en la vida cotidiana.

Una discusión fundamental que se ofrece en este libro tiene que ver con el impacto de la pandemia diferenciado por género. El confinamiento como medida sanitaria profundizó la división sexual del trabajo y recargó injustamente el trabajo doméstico en niñas y mujeres. Se aborda, en consecuencia, la importancia de políticas de cuidado de la vida que democratizen y distribuyan equitativamente las tareas de crianza, y la necesidad de que esto se asuma como responsabilidad del Estado y de la sociedad en su conjunto. Junto con ello, se menciona la relevancia del cuidado de la vida de otros seres, además de los humanos, así como de la apuesta por el *buen vivir* como iniciativa de los pueblos originarios.

Varios artículos del libro recorren las viejas desigualdades —precedentes a la pandemia— y visibilizan las nuevas formas de segregación en el ámbito educativo. En ellos se precisa que este tiempo de educación remota y reclusión en los hogares (“la educación en pantuflas”) ha visibilizado la profunda desigualdad entre las realidades que viven niñas, niños y adolescentes, que en los sectores más carentes se traduce en falta de acceso a la red de internet, pobreza, trabajo infantil y violencia de género en el hogar. La casa, el lugar que debiera ser el más seguro y protector, para miles de niñas y adolescentes se constituye en un espacio de abuso. Se plantea, entonces, un imperativo retorno a escuelas, pero que no pierda de vista la necesidad de superar las antiguas falencias y precariedades.

Al mismo tiempo, las reflexiones de los autores dejan entrever el valor de las diversas culturas educativas y de la construcción de aprendizajes más allá de la escuela. Así, se amplía el imaginario de la educación asociado únicamente a la escuela, precisando que “se aprende” en el hogar, en la calle o en la comunidad, y que dichos aprendizajes deben ser incorporados, dialogando, en las escuelas.

Otro conjunto de artículos reflexiona sobre las pedagogías “pandémicas”, es decir, sobre el desarrollo de las actividades pedagógicas, las clases y la situación del colectivo docente. Se debate acerca de la importancia de los espacios educativos y el tiempo escolar; los desafíos didácticos y curriculares de la educación remota; el uso de herramientas tecnológicas; y el proceso de retorno a la presencialidad. Al mismo tiempo, se muestran las alternativas positivas y las buenas prácticas surgidas en los tiempos de confinamiento.

Un recorrido general por los textos de este libro nos permite identificar sus aportes más valiosos. El primero es asumir este tiempo de crisis como una oportunidad para la transformación partiendo de horizontes de igualdad y justicia. Una transformación no solo de modelos educativos, sino también de aquellos modelos societarios que ponen en crisis la vida misma.

Un segundo aporte nos lleva a cuestionar antiguas y actuales oposiciones entre tradición y modernidad o entre tecnología-virtua-

lidad y educación presencial. Lejos de situar una por sobre la otra, en el libro se subraya la posibilidad de que se gesten propuestas híbridas, que articulen propuestas virtuales y presenciales, revalorando el rol docente, el valor de la interacción y los procesos de socialización, además del juego y el trabajo colaborativo en las rutinas y en la convivencia cotidiana de la escuela.

Un tercer aporte —en realidad, una preocupación antigua— es valorar la articulación de la escuela con la vida de la comunidad, y reconocer los diversos espacios y escenarios educadores más allá de la escuela.

Un cuarto aporte se relaciona con la importancia de democratizar las redes, que no es otra cosa que hacer justicia en cuanto al acceso al conocimiento. Para ello, se plantea, es fundamental romper con monopolios, promoviendo políticas para garantizar que el acceso a internet se constituya en un derecho y un servicio público.

Finalmente, en el libro se rescata la defensa de la escuela pública como garantía del derecho a la educación para todas y todos, y de la conciencia colectiva referida a que el Estado debe actuar como garante de este derecho.

YOLANDA ROJO CHÁVEZ

Coordinadora de la Red Florecer, miembro del Concejo Directivo de Foro Educativo, coordinadora pedagógica de los programas de formación docente de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya.

Normas para autores y autoras

La revista de educación y cultura *Tarea* es una publicación de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas que tiene como objeto primordial contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas, así como a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover calidad y equidad en el servicio educativo. También busca difundir propuestas pedagógicas innovadoras, realizadas en el país o en el extranjero, con cierto nivel de sistematización, que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación.

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. Tiene una periodicidad cuatrimestral. El Consejo Editorial de la revista está conformado por una directora y tres miembros, quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Política editorial

Los artículos se recibirán en un formato electrónico editable; deben ser originales, no haber sido publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación. Las personas que escriben para la revista *Tarea* son responsables de las afirmaciones sostenidas en sus artículos.

La extensión máxima de un artículo es de 3125 palabras (seis páginas), y la mínima, de 1808 palabras (cuatro páginas). Los originales deben ser enviados en formato Word, tamaño A-4, márgenes de 2,5 cm, Times New Roman, 12 puntos, y con cada una de las páginas numeradas. Se aceptan artículos en castellano y lenguas originarias del Perú.

Los artículos deben ajustarse a la siguiente estructura:

Título: directo, conciso, pero informativo.

Autoría: a renglón seguido, centrado, se debe indicar el nombre y los apellidos de la persona o personas autoras. En la línea siguiente, membresía institucional, dirección postal y correo electrónico, y una breve hoja de vida —de no más de sesenta palabras— de cada persona a la que corresponde la autoría.

Resumen: del contenido del artículo, que debe tener una extensión de no más de sesenta palabras.

Palabras clave: el resumen debe ir seguido de un máximo de cinco palabras clave.

Texto: debe estar claramente organizado, con jerarquización de subtítulos primarios y secundarios. Debe procurar el uso de lenguaje inclusivo. Para la escritura de los números y símbolos deben seguirse las normas del Sistema Internacional de Unidades de Medida, que fue adoptado por el Perú desde 1982 (por ejemplo, el separador decimal es la coma).

Referencias bibliográficas: las referencias en el texto deben ajustarse a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA); deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual provienen.

A continuación, ejemplos de citas bibliográficas:

Libros

ROCHABRÚN, Guillermo (2007). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

TÁVARA OROZCO, Luis (editor) (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*. Lima: FLASOG y PROMSEX.

UNESCO (2014). *Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Colección

MANNARELLI, María Emma (2013). *Educación femenina, 1898. En Las mujeres y sus propuestas educativas 1870-1930*. Lima: Derrama Magisterial – Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Artículos de revistas

IBÁÑEZ, A. (2010). El profetismo utópico de “la civilización de la pobreza”. *Xipe Toteck*. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades de Gnosis – Instituto Cultural Quetzalcóatl, volumen 19, número 73, pp. 22-39. Guadalajara.

SIME, Luis (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medioambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

Notas: las notas se presentarán numeradas y a pie de página.

Tablas: deben ser precedidas por una numeración correlativa en sistema arábico y un título que indique su contenido. Asimismo, deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Figuras: deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Fotos: deben ser remitidas en archivos independientes con una resolución mínima de 2048 x 3072 píxeles. Dentro del texto se indicará [entre corchetes] la ubicación que se recomienda.

Abreviaturas: solo deberán utilizarse las universalmente aceptadas. Solo se describirán completamente la primera vez que sean citadas, seguidas de la abreviatura entre paréntesis.

También se considerarán propuestas de reseñas de libros: las notas para esta sección son comentarios de publicaciones. Deben tener 900 palabras (dos páginas) y no presentar resumen, palabras claves, ni subtítulos.

Responsabilidad de autoría: los trabajos se remitirán acompañados de un formato de autorización de publicación, en el que se concederá al Consejo Editorial el permiso de publicar el artículo previa evaluación de este. El documento deberá ser firmado por todas las personas autoras del artículo.

Declararán la originalidad del artículo y que en él se respeten los derechos de propiedad intelectual de terceros.

La Dirección de la revista acusará recibo a las personas autoras de los artículos, y posteriormente informará su aceptación o rechazo, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia y cumplimiento de las normas de publicación de la revista.

El Consejo Editorial estudiará el artículo con vista a su publicación, para comprobar si se adecúa a la cobertura de la revista.

Responsabilidades editoriales

El Consejo Editorial orienta la línea política de la revista, actúa como responsable de la temática y línea editorial, apoya el control de calidad del contenido de cada número. Define y revisa las políticas editoriales.

La Dirección de la revista es la responsable de los procesos que siguen los trabajos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad. Es responsable de conversar con las personas invitadas como articulistas y transmitirles las inquietudes e interés sobre los aspectos que deberían incluir los artículos, así como su propósito.

La Dirección debe revisar los artículos y proponer —a las personas a las que corresponde la autoría— las aclaraciones, cambios e incluso los recortes que considere necesarios. Además, debe garantizar que los artículos que se publiquen no sean contrarios a la línea editorial de la revista.

Una vez que se cuente con la versión final de los artículos, la Dirección de la revista indicará que se haga una impresión de los archivos que se le entregarán —junto a las versiones digitales correspondientes— a la persona contratada para realizar la corrección de estilo.

Luego de la publicación de un número de la revista, se difundirá y distribuirá entre las personas que colaboraron, los suscriptores y entidades con las que se tienen acuerdos de intercambio.

Declaración de privacidad

Los datos personales recogidos serán incorporados al directorio de *Tarea* y se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista, por lo que no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Tema del próximo número: Currículo de la Educación Básica

NUEVAS PUBLICACIONES

