

JUNIO 2020 N° 5

Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte)

Roberto Bustamante

En el anterior artículo comentamos el desarrollo de la televisión educativa en el Perú y las experiencias del INTE, Alfavisión y Cespac. En este abarcaremos el entrecruce de la educación a distancia y las tecnologías de información y comunicación, incluido el programa “Una laptop por niño”.

Palabras clave

educación a distancia,
educación online,
educación remota de emergencia.

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

1. Internet y la educación a distancia

Hasta los años ochenta, la educación a distancia era asíncrona: es decir, el proceso entre quien emitía el mensaje y quien lo recibía no era simultáneo. El advenimiento de internet en el Perú a inicios de la década del noventa, a través de la Red Científica Peruana (en sus orígenes, una red de organizaciones de la

sociedad civil y de la academia local), abrió la puerta para pensar en otras formas de educación a distancia (Villanueva 2002).

En un libro precursor, Nelson Manrique vaticinaba los cambios que iba a generar esta nueva “sociedad virtual” en la escuela

(Manrique 1997). Según Manrique, los adolescentes iban a ir aprendiendo entre ellos, más allá de lo que la escuela les pudiera enseñar: “Colegiales de Cataluña se relacionan así con los de varios colegios suecos y uno irlandés. Un resultado inmediato de estos contactos ha sido la organización de intercambios estudiantiles, promovidos a través de la red” (Manrique 1997: 262). Manuel Castells era más escéptico con las consecuencias que podía tener esta “sociedad red” en la educación. Para Castells, las escuelas son tanto centros de aprendizaje como “almacenes de niños” y las universidades de finales del siglo XX privilegiaban aún el cara a cara (Castells 2006: 430).

Hacia finales de la década del noventa, durante el gobierno de Alberto Fujimori y con el apoyo del Banco Mundial, se creó el Proyecto de Educación a Distancia (PED). Al igual que el Instituto Nacional de Teleeducación (INTE), el PED fue un proyecto fundamentalmente suplementario, es decir, ideado para suplir allí donde la oferta educativa estatal era insuficiente o deficiente. Se pensó también que

este proyecto tuviera un brazo de contenidos complementarios, algo que nunca se implementó, como tampoco se usó internet, que por entonces era una nueva tecnología. La caída del régimen fujimorista dejó la puerta abierta para que el siguiente gobierno, liderado por el presidente de transición Valentín Paniagua, retomara el proyecto y utilizara internet, que en el Perú operaba a través de las llamadas “cabinas públicas” (Villanueva 2002). Así, en el 2001 se creó el Portal Pedagógico del Perú¹, el primer portal educativo del Estado, que contaba con enlaces a bibliotecas virtuales, museos y artículos sobre la emergente línea de las tecnologías educativas.

Culminado el breve régimen de Paniagua, el gobierno de Alejandro Toledo creó el Proyecto Huascarán, que absorbió al PED e instituyó su propio portal (véase foto 2). Los centros piloto del PED (de nivel secundaria) se convirtieron en escuelas a distancia (EDIST), y el PED pasó de ser un programa relativamente independiente a ser un plan dentro del Proyecto Huascarán (Trinidad 2004; 2005).



¹ El portal puede verse aún en: <https://web.archive.org/web/20010925025348/http://miportal.edu.pe/> (revisado el 13 de mayo de 2020).

Foto 1. Primer portal del Proyecto Huascarán.



El modelo de la educación a distancia en este formato *online* (esto es, con contenidos dispuestos en internet para su aprovechamiento pedagógico) funcionaba a través de los centros con material para el autoaprendizaje, una suerte de centros de recursos “con antena parabólica, receptor, televisores, computadora, VHS, radiograbadoras y mobiliario”. La idea es que allí los estudiantes encontraran material audiovisual y a la vez un tutor para un acompañamiento no continuo que los ayudara

u orientara en su proceso de autoaprendizaje. Una de las fallas que encontró Trinidad (2004) fue que los tutores no entendían bien el concepto de “autoaprendizaje” y dejaban que los estudiantes aprendieran por sí solos, con un mínimo acompañamiento. Las tecnologías eran tanto ajenas a las prácticas cotidianas de los docentes rurales (y traían nuevos problemas a resolver, nuevas prácticas que incorporar y nuevos formatos que llenar para las supervisiones), como, en algunos casos, consideradas una herramienta más².

² “La capacitación a los docentes tutores consistió principalmente en la metodología de aplicación de educación a distancia centrada en los materiales impresos y los videos (transmitidos por señal satelital o distribuidos en formato VHS). Estos materiales educativos presentaban un primer nivel de contextualización porque tomaban en cuenta las características socio-culturales (por ejemplo: las ilustraciones de los libros reflejaban un medio ambiente rural) y la dificultad del aprendizaje del español como segunda lengua” (Ministerio de Educación 2013).

La nueva educación a distancia y *online* comenzó a ser evaluada a escala internacional. ¿Realmente funcionaba? Bernard et ál. (2004) señalaban que había una tendencia a considerar a la educación a distancia y *online* como algo que podía funcionar en cualquier lado y en cualquier momento (es decir, de una manera asíncrona y donde el estudiante pudiera conectarse a un portal desde cualquier lugar del mundo).

Los mismos autores advertían que al ser la educación presencial y la educación a distancia online experiencias tan heterogéneas, era difícil señalar cuál era cualitativamente mejor.

Al ser un campo relativamente nuevo, se temía que los estudiantes abandonaran las “aulas virtuales” por la costumbre de acudir a sesiones presenciales. Por el contrario, se vio que el llevar cursos en casa abría la puerta a otros problemas, más vinculados con el hecho de compartir el proceso educativo con las tareas domésticas (Pierrakeas et ál. 2004).

Con el cambio de gobierno, los portales se modificaron nuevamente. De esta manera, el Portal Pedagógico del Perú y el portal del Proyecto Huascarán fueron absorbidos por el nuevo portal PerúEduca, creado el 2008 con materiales específicos según el nivel educativo y con contenidos de ayuda para docentes, noticias, novedades legales del sector educación e información del flamante proyecto “Una laptop por niño”.

La mayoría de los contenidos de PerúEduca eran de carácter complementario, porque la mirada estaba puesta, ya no en la educación a distancia a través de medios de comunicación y/u online, sino en reforzar aquello que se viera en la escuela. Es importante señalar que PerúEduca ha sobrevivido hasta el día de hoy, aunque su carácter ha cambiado. De ser un espacio donde un padre de familia podía encontrar recursos para que sus hijos “aprendan jugando”, ha pasado a ser una plataforma dirigida especialmente a la formación complementaria de docentes.

2. El programa “Una laptop por niño” (2008-2018)

Si bien “Una laptop por niño” (ULPN) no fue un programa que nació estrictamente como un proyecto de educación a distancia, incluía actividades que sí dialogaban con dicha modalidad de enseñanza y aprendizaje (Ames 2019: 106). Provista de aplicaciones y, en algunos casos, con la capacidad para conectarse a internet, la laptop XO, símbolo de dicho programa, estaba diseñada para que el estudiante se la llevara a su casa y se conectara

a la plataforma PerúEduca. Y PerúEduca estaba pensada como un espacio de contenidos complementarios a lo que se trabajara en clase (Balarín 2013: 38; Revoir 2016: 40). La realidad fue muy distinta.

En algunos casos, los docentes no entendieron la idea del aprendizaje móvil (es decir, llevarse la laptop fuera de la escuela), por lo cual estas computadoras portátiles se convirtieron en una

extensión de las actividades tradicionales en el aula (Ames y Goyzueta 2014; Cristia et ál. 2012; Villanueva 2012; Santiago et ál. 2010). En un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y Grade (Cristia et ál. 2012), se vio que a pesar de que las laptops estuvieron cargadas de contenidos (libros, aplicaciones), no hubo un cambio de actitud significativo de los estudiantes con respecto a los procesos educativos.

Con la llegada del gobierno de Humala (2011), el programa ULPN se desactivó. La idea de Nicholas Negroponte –el fundador de esta iniciativa global– de que cada niño o niña podía autoenseñarse a aprender y a leer a través de estas máquinas nunca se hizo realidad³.

Por otro lado, aun cuando han pasado ya años desde que se las distribuyó, hay un porcentaje considerable de XO que siguen en uso.

¿Qué funcionó y qué no? Desde la perspectiva del equipamiento de las escuelas, las XO significaron un enorme avance para cerrar brechas de acceso a tecnologías digitales. La idea del aprendizaje móvil, sin embargo, no funcionó, tanto por la preocupación de las familias, docentes y directores de que las computadoras se malograrán, como porque las instrucciones para usarlas en casa no fueron claras.

No basta con que estos aparatos estén provistos de libros y aplicaciones: debe de quedar claro con qué objetivo se emplea esos materiales. De igual modo, los contenidos y aplicaciones de las laptops no formaron parte de una misma narrativa educativa mayor: los libros de colegio, los contenidos audiovisuales en la televisión y los contenidos propios de las laptops funcionaban cada uno por su lado. Nunca hubo un proceso editorial que los unificara en una sola propuesta educativa nacional.

3. Emergencias políticas

Antes del brote de la COVID-19, ha habido al menos dos crisis que obligaron a crear portales de educación a distancia, ideados como un complemento pedagógico. El primero de estos portales fue “Ponte al día”, instaurado en el 2012 a raíz de una huelga docente que retrasó el inicio del año escolar. Se trató de una estrategia transmedia, de contenidos dispuestos en

internet, además de materiales audiovisuales que se transmitían por los canales de video en línea, recursos que se distribuían en memorias USB y material impreso. Los docentes que querían trabajar con los estudiantes podían encontrar ese material y acercarse a los alumnos. Si bien era una modalidad de educación a distancia, que usaba además

³ Ames ha descrito el caso del programa ULPN en Paraguay. Su punto de partida es la idea de máquinas “carismáticas” que poseen ciertos atributos cuasi mágicos que pueden solucionar muchos problemas, entre ellos, las brechas educativas en un país (Ames 2019).

recursos online, no se trataba de experiencias síncronas (es decir, en tiempo real). Los estudiantes podían acceder a los contenidos en cualquier momento.

El segundo portal de educación a distancia fue “El cole contigo”, creado también a raíz de una huelga docente: en este caso, la del 2017. Se trató de otra modalidad de educación a distancia, con recursos online y de modo asíncrono. Para el segundo trimestre del año escolar, se priorizó cuatro áreas: Matemáticas;

Comunicación; Ciencia y Tecnología; y Personal Social/Ciencias Sociales.

Hay que mencionar que ambos portales se encuentran hoy desactivados y que es difícil encontrar un repositorio o archivo digital de lo trabajado en esos años. Cada nueva emergencia ha implicado un nuevo portal, nuevos contenidos, nuevas estrategias. Todo ese material podría encontrarse, por ejemplo, en el Portal PerúEduca a modo de archivo digital.

4. La actual emergencia sistémica

Esta es una crisis que no solamente ha revelado las profundas desigualdades que tenemos como país, sino las diferencias en el acceso a los medios de comunicación. Son también diferencias socioeconómicas, tal como lo ha señalado un reciente estudio de Mauricio Saravia:

La sensación de que los hijos no deben estar sin estudiar es muy evidente en todos los niveles, pero con mucho más énfasis en los bajos. La preocupación por la calidad de lo que los niños y jóvenes reciben es también más evidente en estos niveles. En los altos se da por asumida una educación de nivel y se considera más ordenada y preparada la propuesta de los centros educativos. (Saravia 2020: 89)

La crisis ha planteado además nuevos dilemas, de los cuales quizás el principal sea la incertidumbre: ¿continuará la cuarentena? En distintos espacios de opinión pública, periodistas y voceros exigen fechas concretas

para el fin del aislamiento voluntario y el retorno a las actividades económicas. Lo mismo ocurre con la educación. El regreso a clases ha ido postergándose. Y simplemente debemos convivir con esa incertidumbre.

En este escenario, estamos pasando de una modalidad de educación remota de emergencia (siguiendo a Hodges et ál. 2020) a una modalidad de educación remota, donde el componente online es uno entre varios. La diferencia no es nada sutil. Mientras una implica un estado permanente (tanto en la educación a distancia como en la educación online), la educación remota de emergencia se plantea como punto de partida un pronto retorno a la modalidad planificada preexistente. Podemos releer las experiencias de “Ponte al día” y “El cole contigo” como una educación remota de emergencia, porque los contenidos y las metodologías estaban contruidos para que las niñas y niños regresaran a las aulas, tal como estaba

planificado. En una modalidad de enseñanza online, los docentes planifican sus cursos y sesiones de enseñanza sobre la base de que eso es lo permanente (Zubillaga y Gortazar 2020).

Pero, ¿y si lo temporal se vuelve permanente? Salimos enteramente de la emergencia y entramos al terreno de la educación a distancia. Las niñas y niños no pueden quedarse sin estudiar o solo aprendiendo contenidos complementarios. Se debe producir prontamente material y recursos suplementarios. Como varios ya vienen señalando, la educación a distancia, antes que

una modalidad no-formal, se puede volver lo nuevo normal (Cueto 2020; Guadalupe 2020). Esta idea también es compartida por padres y estudiantes, tal como lo ha revelado una encuesta reciente del Ministerio de Educación sobre su programa “Aprendo en casa”⁴.

Los resultados de “Aprendo en casa” son hasta ahora positivos (véase cuadro 2). Hay un alto grado de satisfacción con sus contenidos, especialmente con los que transmite la televisión. Eso implica un potencial enorme para retomar antiguos proyectos, como el de la teleducación.

Cuadro 2. Fuente: Minedu 2020.

	El medio que más usan para acceder a AEC	Están satisfechos
Televisión	76 %	55 %
Internet	18 %	71 %
Radio	14 %	38 %

Precisamente porque todo el peso de la emergencia ha recaído en los docentes y porque los materiales se han ideado como complementarios, la estrategia “Aprendo en casa” debe ser pensada como permanente en una lógica de teleducación. Se hace necesario,

como lo ha señalado Martín Vegas, asistencia técnica, pero también una asistencia socioemocional a los docentes que han atendido las consultas y demandas de los y las estudiantes y padres y madres de familia (Takehara 2020, entrevista a Martín Vegas).

⁴ “83% considera útil que Aprendo En Casa continúe cuando acabe la emergencia” (Ministerio de Educación 2020).

5. Reflexiones finales: cuando acabe la cuarentena

Es un largo camino el de la educación a distancia, una modalidad que se ha ido transformando para adaptarse al medio y la tecnología.

Lo que comenzó como una forma de enseñanza de escritura rápida a través de correspondencia, se ha convertido en una conversación multimodal, que transcurre a través de distintas y simultáneas plataformas e interfaces.

No ha sido un proceso acumulativo; más bien, lo que hemos visto es que la historia de la educación a distancia se ha visto atravesada por las distintas coyunturas políticas. Pero como la relación entre sociedad y tecnología nunca es unívoca, ahora se ve cómo aquellos dispositivos que antes se veían como “el adversario”, son ahora considerados una suerte de salvavidas:

Así, por ejemplo, los años transcurrieron con docentes, padres y directivos negándole al estudiante la oportunidad de utilizar un celular en el colegio. Lo creímos un adversario; a ellas y ellos los consideramos incapaces de aprovechar sus beneficios. Paradojas del magisterio: ahora este dispositivo termina determinando la educación de un estudiante y salvándonos de un potencial naufragio pedagógico. (Paquiyauri-Sulca 2020)

Luego de esta revisión, ¿qué lecciones podemos extraer? En primer lugar, la importancia de no perder el capital y la memoria acumulados. Tanto el INTE como los portales educativos son experiencias que deben aprovecharse. Hay que señalar que no contamos hoy con una productora de contenidos educativos, como sí la tienen otros países de la región⁵.

De igual modo, se necesita repensar un espacio como PerúEduca para procesos de teleeducación de corto, mediano y largo plazo. “Ponte al día”, “El cole contigo” y ahora “Aprendo en casa” pueden funcionar para situaciones de educación remota de emergencia. Pero requerimos un espacio que vuelva a los objetivos y problemas planteados en el proyecto original del INTE, desde una perspectiva multimodal que combine contenidos audiovisuales, hipertextuales, impresos, radiales, etc.

Tiene razón Mateus cuando afirma que la producción televisiva es “un producto complejo y con claras consecuencias educativas” (Mateus 2008). En efecto, la televisión educa y deja huellas en quienes la consumen (Trinidad 2002). Frente a la mediocre oferta de la televisión peruana, se ha comprobado que se puede hacer una televisión educativa de calidad y entretenida.

⁵ Por ejemplo, el canal educativo Paka Paka en Argentina.

6. Recomendaciones de políticas en materia de educación a distancia

¿Por qué, entonces, enfatizar las experiencias del pasado? Quizás para poder hacer algunas recomendaciones de políticas en materia de teleducación. En primer lugar, debemos tener dos frentes de trabajo. Si hay un sector de la población que desea que “Aprendo en casa” continúe, más allá de la cuarentena, esta estrategia podría contar con dos tipos de contenidos: un contenido suplementario, sobre la base de la estrategia previa del INTE y de Alfavisión, y otro complementario, que fortalezca aquellos temas que se trabajan en la escuela.

En segundo lugar, se requiere seguir explorando las fortalezas y oportunidades que brindan los múltiples medios existentes: las aplicaciones, el video por *streaming*, la televisión, la radio, los videojuegos, los libros, los cuadernos, los cómics. Es necesario que la teleducación sea entendida desde una perspectiva transmediática y multimodal, es decir, como un mismo mensaje que se da a través de plataformas distintas pero que no pierden su hilo conductor o coherencia narrativa. El paraguas para todo ello podría ser PerúEduca, que es la plataforma digital educativa que lleva más tiempo funcionando, sobreviviendo a distintos gobiernos y gestiones ministeriales. Como ya indicamos al comentar el programa ULPN, no se necesita necesariamente un mismo guión para los contenidos televisivos, radiales, impresos y digitales, sino una misma dirección editorial que le dé cohesión a las distintas narrativas.

En tercer lugar, si se busca explorar dispositivos digitales (como las tablets, por ejemplo), debe quedar claro cuál va a ser su uso. La experiencia con el programa ULPN revela que el autoaprendizaje a través de dispositivos digitales no funciona. Se necesitan siempre orientaciones claras para las actividades que se realizarán con dichos dispositivos.

Finalmente, es importante recuperar la memoria visual de los antiguos proyectos de teleducación. Hay un potencial guardado y una memoria (tanto institucional como educativa) seguramente perdida en algunos archivos. Urge rescatar dicha historia.



Referencias bibliográficas

Ames, M. G. (2019). *The Charisma Machine: The life, death and legacy of One Laptop per Child*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Ames, P. y C. Goyzueta (2014). *Acceso, uso, apropiación y sostenibilidad de tecnologías educativas en i. e. del nivel primaria y secundaria: las perspectivas de los estudiantes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Balarin, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Perú*. Buenos Aires: Unicef.

Bernard, R., P. Abrami, Y. Lou, E. Borokhovski, A. Wade, L. Wozney y B. Huang (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.

Bizot, J. (1976). *La reforma de la educación en Perú. Experiencias e innovaciones en educación*. París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001379/137910so.pdf>

Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Volumen I. Séptima edición*. México: SigloXXI Editores.

Cristia, J., P. Ibararán, S. Cueto, A. Santiago y E. Severín (2012). *Tecnología y desarrollo en la niñez: Evidencia del programa Una Laptop Por Niño*. Documento de Trabajo del BID. IDB-WP-304.

Cueto, S. (2020). *Tecnología y emergencia educativa*. Recuperado de: <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/actualidad/tecnologia-y-emergencia-educativa-por-santiago-cueto/>

Guadalupe, C. (2020). *La educación a distancia: ¿remedio forzado u opción deseable?* El Comercio, 12 de mayo 2020.

Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 7. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Manrique, N. (1997). *La sociedad virtual y otros ensayos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mateus, J. C. (2008). El mito de la pantalla que educa. *Televisión y educación en el Perú: Tensiones y posibilidades*. La Mirada de Telemo. *Revista Académica*, 1, 1-10.
- Ministerio de Educación (2013). *Proyecto de inversión a nivel de factibilidad. Mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje con tecnologías de la información y comunicación en zonas rurales*. Lima.
- Ministerio de Educación (2020). *Avances de estrategia Aprendo en Casa. Reporte al 13 de abril del 2020*.
- Pierrakeas, C., M. Xenos, C. Panagiotakopoulos y D. Vergidis (2004). A comparative study of dropout for two different distance education courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-15.
- Paquiyauri-Sulca, R. (2020). Lo que el COVID-19 trajo (y no se llevará). *Tarea Informa*, 212. Recuperado de: <http://www.tarea.org.pe/modulos/Boletin/tareainforma/boletin212.htm>
- Rivoir, A. (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de la política TIC en Perú*. París: Unesco.
- Santiago, A., E. Severín, J. Cristia, P. Ibararán, J. Thompson y S. Cueto (2010). Evaluación experimental del programa "Una Laptop Por Niño" en Perú. *Aportes*, 5, 1-12.
- Saravia, M. (2020). *El golpe del martillo. Percepciones y tendencias sobre la pandemia*. Primera edición. Lima: InTarget.
- Takehara, J. (2020). Entrevista a Martín Vegas. Recuperado de: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/entrevistas/martin-vegas-una-educacion-remota-y-en-aislamiento-social-es-una-experiencia-inedita-en-el-peru-y-el-mundo/>
- Trinidad, R. (2002). *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión? Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Trinidad, R. (2004). Análisis del proyecto de educación a distancia. *Economía y Sociedad*, (51), 69-73.

Trinidad, R. (2005). Entre la ilusión y la realidad. Las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Villanueva, E. (2002). La experiencia de internet en el Perú: A diez años de la red científica peruana. Recuperado de: http://www.eduardovillanueva.pe/Publicaciones_files/exper.pdf

Villanueva, E. (2012). Institutional barriers to development innovation: Assessing the implementation of XO-1 computers in two peri-urban schools in Peru. *Information Technologies & International Development*, 8(4), 177-189.

Zubillaga, A. y L. Gortázar (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Madrid: Fundación Cotec para la Innovación.

