

DOCUMENTO DE TRABAJO

LECCIONES APRENDIDAS SOBRE EL
RETORNO A LA PRESENCIALIDAD
EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA

Consultor:
Luis Guerrero

Comisión Permanente de
Aprendizaje a lo largo de la vida

LECCIONES APRENDIDAS SOBRE EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Documento de trabajo

COMISION DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (Periodo 2020- 2022)

EQUIPO TÉCNICO

Yanina Lema Martínez

María Teresa Estefanía Sánchez

CONSEJEROS

Sandro Marcone flores

Inés Kudó Tovar

Gerson Ames Gaspar

CONSULTOR

Luis Guerrero

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Comunicación e Incidencia Pública del CNE

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Jr. Sánchez Cerro 2150, Jesús María, Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

<https://www.gob.pe/cne>

Lima, octubre de 2023

En concordancia con su función de promover la concertación de opiniones y propuestas entre diferentes sectores y actores del país, la serie Documento de trabajo tiene como propósito difundir y animar el intercambio de ideas sobre las propuestas y recomendaciones de sus Comisiones de Trabajo. Las opiniones y recomendaciones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Contenido

Desafíos globales en el regreso presencialidad en educación	4
El regreso a la educación presencial en el Perú	6
Educación híbrida: ¿Ser o no ser?	6
La recuperación de los aprendizajes	9
El diagnóstico de inicio	9
La atención a las diferencias en las necesidades de aprendizaje	11
Aprendizaje profundo o manejo de información	13
El bienestar y las habilidades socioemocionales como problema	14
El trabajo colegiado	15
Las cuatro transiciones que conducen a la nueva escuela	16
Las barreras nuestras de cada día	18
Un camino de mil millas comienza con un solo paso	19
Fuentes consultadas.....	21

La educación postpandemia en el Perú: desafíos, riesgos y oportunidades

Lewis Carroll, el célebre autor de Alicia en el país de las maravillas, decía que era imposible volver al ayer, porque hoy ya éramos personas diferentes. Si la examinamos bien, al menos la segunda parte de la frase es muy cierta. La pandemia nos sacudió, nos puso contra el espejo y nos cambió en muchos sentidos. Por esa razón, a lo largo de estos dos últimos años y en diversos países se multiplicaron las voces que proponían como el desafío global más importante de la educación regresar a la presencialidad, pero no al pasado, y refundar la escuela. Se dijo, hay que aprovechar las duras lecciones de esta crisis como una oportunidad para hacer replanteamientos de fondo que superen el statu quo previo a la pandemia en la educación básica y superior.

Desafíos globales en el regreso presencialidad en educación

El 2020, qué duda cabe, hizo vivir al mundo una experiencia de shock que, como han descrito Michael Fullan y Joanne Quinn, directores globales de la iniciativa *New Pedagogies for Deep Learning*, transitó de un primer momento de desconcierto e inestabilidad a otro de aprendizaje, a uno en el que nos habituamos a convivir con la pandemia. Fue allí cuando consolidamos la educación remota como la única vía posible para sostener la educación y nos adaptamos a lo que se llamó «la nueva normalidad». Muchos países fueron transitando después a una «zona de crecimiento» en la que decidieron prepararse para adoptar la modalidad híbrida como la nueva forma de ofrecer educación. Ocurre que la tecnología, en sus muy diversas posibilidades, había jugado un papel providencial y había clavado bandera en la agenda de las políticas. El retorno a la presencialidad, a pesar de las restricciones y complejidades de una post pandemia todavía frágil y ambigua, debía estrenar o empezar a conducirnos a un nuevo escenario.

Dicho de otra manera, la reapertura de las escuelas debía representar un periodo transicional donde se atendiera con apertura, creatividad y flexibilidad los desfases del aprendizaje con que llegaban los estudiantes, como también su seguridad y su bienestar emocional. Para lo primero, se contaba en principio con el apoyo de la tecnología y de toda la experiencia ganada en materia de educación a distancia, una modalidad que en adelante debía aprender a coexistir y complementarse con la presencial. En el campo del bienestar, una variable comúnmente ausente en la agenda docente por considerarla ajena a su función, el desafío no era menor. Suponía una comprensión más amplia de la situación emocional de los estudiantes, de sus factores y sus implicancias, una condición ineludible para poder imaginar alternativas de respuesta que fueran convocantes y efectivas.

Es así como empezamos a hablar de la *nueva escuela*, la *nueva docencia*, la *nueva pedagogía*, la transformación de la vieja cultura escolar, como horizonte menos lejano del que

siempre se imaginó, bajo el impulso de una crisis que todos queríamos ver también como oportunidad. En palabras de Fernando Reimers, era la ocasión para avanzar hacia una pedagogía que fomente las capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes para transformar el mundo, sin sesgos ni prejuicios; hacia un currículo que dé a los estudiantes la oportunidad de producir conocimientos desde una mirada crítica, intercultural e interdisciplinaria; hacia una escuela cuyo espacio y horarios hagan posible la comunicación y la colaboración en el aprendizaje, con el respaldo de la tecnología; hacia una docencia que redefina la enseñanza como producto de un esfuerzo colegiado y la profesión misma como un esfuerzo continuo de investigación y generación de conocimiento pedagógico.

En varios países empezaron a dar pasos en esa dirección. Es el caso de Alemania, cuyas escuelas reabrieron estrenando un nuevo sistema de gestión de aprendizaje alojado en la nube, un eficaz programa procedente de Noruega que tiene ya veinte años en el mercado. Además, invirtieron 10 millones de euros en la compra de computadoras portátiles y otros materiales para los alumnos. Asimismo, se han comprado licencias a una empresa startup de tecnología educativa para que los docentes avancen en su formación en didáctica digital. Además, los estudiantes han regresado antes a clases, agrupados en cohortes y programados en horarios distintos, de modo que, si un grupo entraba en cuarentena, los demás no se afectaban.

En el modelo de reapertura de escuelas de Alemania, similar al de Holanda y Austria, los estudiantes regresaron sólo para asignaturas troncales, en grupos reducidos y con estrictas medidas de bioseguridad. También han previsto la educación a distancia en línea, de manera proporcional a cada nivel educativo.

Es el caso también de Uruguay. Allí ya habían invertido en conectividad desde 2007 a través del Plan Ceibal. Cada niño de ese país que estudia en el sistema educativo público tiene una laptop con conexión gratuita a internet; y cuentan con el respaldo de un programa de TV llamado Tiempo de Aprender, con docentes capacitados en educación digital y con una plataforma de recursos virtuales para el aprendizaje cada vez más abundante y diversificada para docentes y estudiantes. Esto facilitó el tránsito a la modalidad a distancia en los años del confinamiento y la rapidez de respuesta de directivos y docentes, así como del sistema en general.

Uruguay, además, tiene mecanismos de acompañamiento a la trayectoria educativa de cada estudiante, no solo sabe quién es quién y dónde está, sino también si acceso o no a las plataformas y lo que hace, algo que ha permitido hacer un diagnóstico rápido de las brechas de aprendizaje de los estudiantes cuando reinicien las actividades presenciales. Más aún, la combinación de la educación virtual con la presencial ha llevado a trascender no solo la lógica disciplinar sino incluso el trabajo en torno a grados y asignaturas, así como a volver necesaria la creación de comunidades de aprendizaje en las escuelas para facilitar el trabajo y la reflexión colectiva sobre los problemas.

En México, varias escuelas particulares optaron por regresar bajo una modalidad híbrida, entendiendo por ésta la que permite a los estudiantes, además de las clases presenciales, estudiar en casa de forma autodidacta y asincrónica a través de una plataforma

cargada con diversos recursos de aprendizaje, sin un horario fijo e incluso sin depender siempre del Internet; como también comunicarse con su docente para una sesión en línea si lo necesita. Sin embargo, la principal barrera que enfrentaron fue la tendencia de la mayor parte de maestros a hacer clases en línea usando las mismas estrategias de la presencialidad y a través de extensas videoconferencias.

El regreso a la educación presencial en el Perú

Habíamos dicho que la frase de Lewis Carroll encerraba cuando menos una verdad, pero también una duda. Ahora éramos personas diferentes a la que fuimos antes de la pandemia, sin duda alguna, pero ¿ya no era posible volver al ayer? La experiencia del Perú lo desmiente. No fueron solo los conocidos problemas de conectividad -sea de acceso al servicio de internet o de estabilidad y velocidad de la señal- y de disponibilidad de dispositivos electrónicos apropiados, los que impidieron la inclusión de los más de ocho millones de estudiantes en el programa de educación remota que inauguró el ministerio de educación en abril del 2020. Según cifras oficiales, menos del 30% de familias reportó una conexión adecuada, es decir un 70% de ellas lidiaron con diversos problemas de conectividad, sobre todo en las escuelas rurales. Además de este factor, también afectó las posibilidades de un aprovechamiento pleno de las oportunidades a las que tuvieron acceso, las acrecentadas desigualdades sociales, que complicaron, cuando no eliminaron, las condiciones necesarias para estudiar en casa sin interferencias.

Es verdad que las instituciones conectadas y que venían haciendo uso de recursos tecnológicos antes del 2020, han podido desarrollar mejores estrategias para soportar la crisis, pero no es el caso de la mayoría. Aun en las instituciones educativas más equipadas, el uso de los recursos tecnológicos disponibles ha sido escaso o no enfocado en aprendizajes realmente significativos.

Nuestro país, además, fue uno de los últimos países en regresar a la presencialidad. En diciembre de 2021 la directora regional de UNICEF, Jean Gough, de visita en Lima, confirmó que doce países de la región ya habían reabierto sus escuelas y un total de 135 países a nivel global. Perú no estaba en ese grupo, como tampoco Bangladesh, Kuwait, Filipinas, Uganda y Venezuela. Es más, el sector público de educación fue la última actividad en reiniciar operaciones, después de otros sectores como el de turismo, autorizados incluso los conciertos y los estadios con aforo pleno. La presión por la reapertura de escuelas provino de fuera, desde varios movimientos y sectores sociales, así como de la propia Naciones Unidas, desde organismos como Unesco y Unicef.

Educación híbrida: ¿Ser o no ser?

Nuestras escuelas reabrieron en marzo del 2022, en medio de numerosos reclamos por el estado de abandono y deterioro de los locales escolares, sin mantenimiento desde antes de la pandemia. Además, el anunciado esquema híbrido hubiera supuesto la adopción de medidas muy demandadas, como la expansión de la red dorsal nacional de fibra óptica, el libre acceso a internet, el fortalecimiento del programa de educación remota y su transformación en un espacio proveedor de recursos virtuales de aprendizaje que faciliten la creación de entornos

personalizados de aprendizaje autónomo. Sin embargo, un conjunto de disposiciones oficiales redefinió la modalidad híbrida de una manera muy singular, solo como la combinación de la educación presencial con la semipresencial, una combinación, por cierto, nada novedosa en la tradición escolar: enseñanza en aula, combinada con tareas para la casa y actividades fuera de la escuela, en la comunidad local.

Por añadidura, Aprendo en Casa en todos sus canales de programación fue desactivado, quedando solo como un repositorio de recursos. Así, la modalidad remota, en vez de corregir errores y avanzar a un piso superior recogiendo lecciones; en vez de prepararse para afrontar los nuevos desafíos de articulación y complementariedad que implicaba el retorno a la presencialidad, como se anunció y se esperaba, fue cancelada.

Esto se suma a otros hechos que tampoco nos han situado en la ruta de la reinención que la crisis sanitaria y la experiencia previa de la educación remota podría haber propiciado. Por ejemplo, en las regiones de Amazonas, Ayacucho, Cusco, Piura, Arequipa y Puno, donde se desarrolla el programa Horizontes de Unesco, las instituciones de educación secundaria rural que el programa acompaña tuvieron la oportunidad de iniciar el año escolar con el respaldo de espacios digitales de formación a través de las herramientas de Google, las mismas que habían venido usando el año anterior. Sin embargo, a pesar de tener estudiantes provistos de dispositivos electrónicos, los docentes descartaron el uso de cualquier recurso tecnológico con el argumento de que ya había presencialidad plena. Las punitivas normas de cuidado de los equipos tecnológicos entregados a los estudiantes solo agregaron argumentos para reforzar la decisión de prescindir de ellos.

Ser Maestro, una fundación de alcance latinoamericano que financia proyectos de innovación social a docentes rurales, trabaja con 28 comunidades de aprendizaje que agrupan maestros de diferentes regiones del país. Jaime Montes, su director, testimonia también que la mayoría de los docentes de las regiones en las que trabajan está retornando a la dinámica de enseñanza y aprendizaje previa a la pandemia, prescindiendo de todo recurso tecnológico.

En Lima, es significativo el caso de la UGEL 1, cuya jurisdicción abarca distritos muy poblados, como San Juan de Miraflores, Villa María del Triunfo, Villa El Salvador, Pachacamac, Lurín, Punta Hermosa, Punta Negra, San Bartolo, Santa María del Mar, Pucusana y Chilca. En diciembre de 2021 se aplicó una encuesta a más de siete mil docentes de inicial, primaria y secundaria para medir el nivel de desarrollo de su competencia digital. Los resultados pusieron en evidencia su dificultad para crear escenarios virtuales educativos apoyados en recursos tecnológicos. Se estableció también que más del 70% de ellos no utilizaba las cuentas asignadas por el programa Aprendo en Casa y mostraban debilidades en el manejo de los recursos que allí tenían disponibles, como el Classroom y otras herramientas de Google. Debilidades a las que se agregaba las deficiencias en infraestructura tecnológica de estas escuelas, así como las conocidas limitaciones de los estudiantes para acceder a internet desde sus casas.

A pesar de todo, este diagnóstico sirvió a la UGEL 1 para desarrollar un programa formativo sobre el uso de las herramientas disponibles en las cuentas de Aprendo en Casa. Decidieron habilitar a sus docentes para que sepan cómo emplearlas en las sesiones de

aprendizaje, al menos en las ocasiones en que accedían a las Aulas de Innovación Pedagógica; y, sobre todo, para que se decidan a hacerlo. Ha sido un paso importante cuyos impactos en las rutinas de enseñanza necesitan ser monitoreados.

La brecha en las competencias digitales de los docentes no es un fenómeno desconocido. Tampoco es claro en cuánto puede haber disminuido a lo largo de estos dos años de educación remota. La Unidad de Medición de la calidad del Minedu realizó un Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) el 2021 en el universo de los estudiantes con acceso a internet y a dispositivos electrónicos. Además de medir el rendimiento escolar, recogió información precisamente sobre las competencias de los profesores para el uso de las Tablets. Estos dispositivos habían sido distribuidos a estudiantes del ámbito rural y a los más pobres del ámbito urbano con gran esfuerzo y, naturalmente, ahora había que aprovecharlos. No obstante, según la Eva, un 81% de docentes lamentó la inestabilidad o lentitud de la señal y casi un tercio reportó que dejaron de usarlas por la misma razón. Lo curioso es que las Tablets están cargadas con variados aplicativos y recursos de gran utilidad pedagógica, que pueden emplearse sin Internet. Así sin señal, contienen más opciones para el aprendizaje de las que nunca se ha tenido disponible en esas escuelas.

La razón de fondo parece estar más bien en la falta de pericia en el manejo de herramientas digitales y en la falta de costumbre en el uso de recursos distintos a los convencionales. Un estudio sobre el uso del tiempo en las escuelas públicas efectuado por Grade el 2013 reveló que 4 de cada 10 docentes preferían usar la pizarra o el cuaderno; y que solo 1 de cada 10 empleaban libros o material didáctico. Ese estudio también reveló que menos del 1% empleaba TICs. Si eso podía ser entendible en ese momento y si asumimos que estos dos años de educación remota podrían haber hecho la diferencia, la EVA 2021 dibujó un escenario no muy distinto. Un 94.3% de docentes dijo necesitar capacitarse en el uso de los aplicativos contenidos en las Tablet (Domo, Khan Academy, Oráculo Matemático, etc.) porque no sabían cómo emplearlos; y un 63% dijo necesitar aprender lo básico de su manejo, desde los procedimientos para encenderlas, hasta los que sirven para configurarlas, descargarlas, actualizarlas, etc.

En el otro extremo y en el ámbito no estatal, está la experiencia de los colegios Futura Schools, un proyecto pedagógico innovador que cuenta con diez sedes en las ciudades de Piura, Chiclayo, Trujillo, Ica, Arequipa y Tacna. Allí se muestra un panorama más alentador. Antes de la pandemia, estas instituciones ya hacían uso habitual de la tecnología y todo el periodo de la crisis sirvió para reforzar e incrementar el uso de las herramientas digitales a disposición de los docentes. Por ejemplo, se dejó de trabajar en los laboratorios de cómputo pues cada estudiante empezó a usar sus propios equipos. Los estudiantes además ya tenían un entorno de Teams donde gestionar sus trabajos y un aula virtual donde colocar sus evidencias.

Una experiencia similar la exhiben los colegios Innova Schools, una red de 63 colegios privados de bajo costo y altos estándares, distribuidos en 15 distritos de Lima y en 17 provincias de todo el Perú. Sus estudiantes han mantenido el uso del classroom por haber demostrado ser un buen sistema de seguimiento, además de software específicos de reforzamiento autónomo de aprendizajes. Trabajan además con reportes a los padres de familia sobre el avance y

progreso de los estudiantes por áreas, usando los mismos canales de comunicación que se tenían antes de la pandemia. Las plataformas y los softwares con lo que se trabajaba antes también se mantienen, así como los canales virtuales de comunicación interna.

La recuperación de los aprendizajes

Las barreras para transitar a una educación híbrida no son las únicas que complican las posibilidades de responder con efectividad y flexibilidad a las enormes brechas que ha dejado como saldo los dos años de pandemia. La situación a nivel global es crítica. Un informe publicado por el BID a inicios de 2022 reveló que 168 millones de jóvenes en América Latina y el Caribe perdieron 237 días de clases en promedio a consecuencia de la pandemia y el cierre de escuelas. A fines de 2021, las escuelas de esta región del mundo habían permanecido cerradas más que en cualquier otra.

El informe estima, además, que 3,5 millones de estudiantes interrumpieron estudios y dejaron la escuela. Esto significa que la probabilidad de que un estudiante latinoamericano culmine su escolaridad podría retroceder al nivel de hace veinte años. También se señala que, en los niveles socioeconómicos de más bajos ingresos, los estudiantes tendrán brechas de aprendizaje acumuladas de 2,5 años en comparación al rendimiento de estudiantes de los quintiles más altos. Los jóvenes, señala el informe, podrían perder cerca del 11% de sus ingresos laborales a lo largo de su vida, un 17% del PBI agregado de sus países.

¿Cómo se refleja ese panorama en el Perú? La EVA 2021 hizo importantes revelaciones: el 69% de estudiantes de 2° de Secundaria de ámbito rural y el 53,5% de ámbito urbano no alcanzaban los aprendizajes esperados de 6° de Primaria en competencia lectora. Y en el ámbito de la matemática, el 75,7% de estudiantes de 2° de Secundaria de ámbito rural y el 56,3% de ámbito urbano tampoco alcanzaban los aprendizajes esperados de 6° de Primaria.

En primaria la situación no era menos preocupante. El 26,5% de estudiantes de 6° de Primaria de ámbito rural y 13,2% de ámbito urbano no alcanzaban los aprendizajes esperados de 4° de Primaria en competencia lectora. El 50,2% de estudiantes de 6° de Primaria de ámbito rural y 29,8% de ámbito urbano tampoco alcanzan los aprendizajes esperados de 4° de Primaria en competencia matemática.

Si ese es el panorama en el universo de los estudiantes con acceso a internet y a dispositivos electrónicos, no es difícil estimar cuanto más crítica puede ser la situación de los no conectados. El retroceso es evidente.

El diagnóstico de inicio

En este contexto, averiguar en qué estado regresaban los estudiantes a las clases presenciales en sus instituciones educativas era una necesidad ineludible. Ya desde el 2021 las autoridades habían dispuesto iniciar el año escolar con una evaluación diagnóstica. El 2022 se reiteró esa indicación y se proporcionó a los docentes los instrumentos necesarios, al menos para evaluar las competencias de los estudiantes en lectura y matemática.

Martín Vegas, coordinador del programa Horizontes de la Unesco, señala que en sus regiones muchos docentes presuponen sin evidencias que todos sus estudiantes están en un nivel muy bajo y les enseñan a partir de ahí. Otros, por el contrario, enseñan lo que toca en el grado sin hacer diferencias hacia arriba o hacia abajo. Creen, además, que sólo se puede comprobar el nivel de aprendizaje de los estudiantes a través de exámenes escritos. No se apela a otras estrategias. Señala además que la carga burocrática que sobrellevan los docentes conspira contra una evaluación genuina de las competencias y muchos simplifican la tarea inventando calificaciones.

José Carlos Vásquez, asesor del programa Educación Digital de Fundación Telefónica y Fundación Bancaria La Caixa, habla de su experiencia con las escuelas que trabajan en las regiones de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Ica, Junín, Lambayeque, Lima, Loreto, Puno, Piura y San Martín. En general, señala que los profesores no están en capacidad de hacer una evaluación diagnóstica bien hecha que proporcione un mapa preciso y confiable de las necesidades de cada grado. Tampoco tienen las capacidades ni los recursos para responder a las diferencias, prefieren ignorarlas o asumir que todos están en el nivel más bajo. Otros hacen la misma clase para todos confiando en que a la larga “todo se acomode por sí solo”, es decir, que los estudiantes se vayan nivelando por su cuenta. Más bien se limitan a aplicar las sesiones predefinidas que entrega el Ministerio, las asumen como pautas normativas y su uso se ha vuelto un hábito que no dejan mayor margen a la personalización del aprendizaje.

Fe y Alegría, una red de 80 instituciones educativas, distribuidas en 20 regiones del Perú, y que atienden a más de 88 mil alumnos, indica que en sus escuelas sí se hizo evaluación diagnóstica de sus estudiantes al inicio del año. Aplicaron el kit de evaluación proporcionado por el ministerio de educación, el portafolio de evidencias de los alumnos y la llamada *unidad cero* (unidad de evaluación diagnóstica). Sus profesores se sorprendieron de los resultados obtenidos pues no imaginaban la dimensión de la brecha. En algunos grados encontraron hasta cuatro niveles de aprendizaje en la misma aula. Para el diagnóstico de proceso emplearán las evidencias de aprendizaje del primer semestre y para la evaluación final, usarán el consolidado de los aprendizajes.

En Lima, en todas las instituciones educativas de la UGEL 1 se aplicaron pruebas diagnósticas empleando el kit de evaluación proporcionado por el Minedu y el portafolio de evidencias de cada estudiante. A partir de los resultados, cada docente elaboró su mapa de calor para evidenciar los distintos niveles de rendimiento. Con esa información se diferenciaron las horas dedicadas al refuerzo escolar. Según señalan, los resultados revelaron también la escasa identificación de los estudiantes con sus escuelas.

La Institución Educativa Emblemática "Mercedes Indacochea", un colegio de mujeres fundado en 1961 en la ciudad de Lima que cuenta con 1,874 estudiantes de primaria y secundaria también hizo evaluación diagnóstica. Julia Enríquez Lizárraga, su directora y, además, integrante del Consejo Nacional de Educación, reveló que sus 120 docentes hicieron, en efecto, la evaluación diagnóstica prescrita al inicio del 2022 y orientaron su planificación anual en base a sus resultados.

Admite, sin embargo, que fuera de las dos áreas para las que el Minedu aportaba instrumentos, cada docente diseñó su propio instrumento de evaluación en base a criterios muy diferentes. La razón es que, en los últimos dos años, la mayoría de ellos trabajó por contenidos y una minoría por competencias. Antes de la pandemia su institución tenía el buen hábito de hacer pruebas diagnósticas a sus estudiantes al iniciar el año escolar, pero eran pruebas de opción múltiple enfocadas en contenidos. Ocurre que la educación secundaria empezó a aplicar el Currículo Nacional recién el 2020 y los docentes no tuvieron un buen acompañamiento para hacer la transición.

La red de colegios de Futura Schools también han realizado la evaluación diagnóstica de las competencias de sus estudiantes, pero mediante un mecanismo totalmente distinto. Ellos han planteado una evaluación estandarizada a nivel de red mediante un reto común, a ser resuelto por los estudiantes de las distintas sedes a través de un proyecto. Trabajan con tres tipos de proyectos: los que siguen el método clásico, los proyectos de investigación y los basados en retos, cada uno de los cuales varía en duración y en el número de áreas que articula. Los estudiantes conocen bien este procedimiento pues durante todo el año trabajan respondiendo retos colaborativamente, incluso con compañeros de otras regiones y ciudades.

Por su parte, el proyecto CREER (Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú) ejecutado por GRADE en los distritos de Cachachi en Cajabamba y Bellavista (Jaén, Cajamarca), también aportó condiciones para una evaluación diagnóstica en las 32 instituciones educativas que apoya. No usaron los kits de evaluación diagnóstica del Minedu porque varios docentes las habían usado ya y se necesitaba un instrumento que no haya sido usado antes y cuya aplicación, además, esté controlada. Diseñaron un instrumento por grado y sirvió para identificar dos niveles de desempeño sumamente básicos, inferiores a los establecidos en los estándares de ciclo.

Pese al bajo nivel de las pruebas, los estudiantes salieron muy mal. Aún en el grupo situado en el nivel 1 había diversidad. En base a los resultados, se priorizó la atención a los niños de tercero a sexto y básicamente en lectura, pero partiendo de los niveles identificados en toda su heterogeneidad. Las sesiones se diseñaron desde el proyecto utilizando los cuadernos de aprendizaje que el Ministerio puso a disposición de las escuelas hace muchos años y que hasta ese momento no se usaban. Se aprovechó su contenido, no en función del grado sino del nivel de aprendizaje de los niños. Para el desarrollo de estas sesiones se capacitó a las acompañantes pedagógicas, las agentes principales del proyecto, todas docentes y en su mayoría con experiencia en acompañamiento.

La atención a las diferencias en las necesidades de aprendizaje

La crisis provocada por el COVID, al aumentar las brechas preexistentes en los aprendizajes y hacer más profunda la heterogeneidad en las aulas, ha puesto contra las cuerdas a las escuelas y a los docentes. La razón no está solo en la magnitud del impacto, sino en la falta hábito de los docentes y las instituciones educativas en materia de evaluación diagnóstica, en su débil manejo del currículo y en la cultura de planificación del mundo escolar, que no trabaja con información, sino que se sujeta a lo normado para cada grado. A esto se agrega una

dificultad mayor: todo el sistema está configurado desde sus orígenes para amalgamar y no hacer diferencias en el aula. Luego, organizarse para atender las diferentes necesidades detectadas en un mismo salón de clases tiende a ser percibido como una situación anómala e indeseable, ajena a las reglas de juego. ¿Cómo lo hemos afrontado?

En la UGEL 1 se desarrolló una estrategia que denominaron «Padrinazgo», por la que estudiantes de 6° grado de primaria apoyan en sus aprendizajes en lectoescritura a niños de 2° grado. Ellos eran sus *ahijados*. El procedimiento consistía en leerles algo durante el recreo a fin de despertar su amor por la lectura, recurriendo a textos que pudieran despertar su interés. Se hacía a partir de una ceremonia de apadrinamiento, donde los padrinos recibían a sus ahijados portando una vela, símbolo de la luz del saber. Los ahijados eran preparados previamente por sus docentes y monitoreados por ellos.

La Institución Educativa Emblemática Liceo Trujillo, fundada hace 81 años y que hoy atiende a 2,700 estudiantes de inicial, primaria y secundaria, ha puesto en práctica una estrategia similar. En secundaria, los alumnos con mejor rendimiento apoyan a sus compañeros con más dificultades. Adicionalmente, a los estudiantes de primaria se les ofrece reforzamiento de manera virtual con el apoyo de sus padres.

La UGEL dispuso asimismo que el refuerzo escolar, una medida dispuesta por el Minedu a nivel nacional, se haga a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica de inicios de año. Cada docente elaboró un mapa de calor para identificar las debilidades de los estudiantes, diseñando estrategias personalizadas con fichas de refuerzo, una medida respaldada por el trabajo realizado habitualmente en las aulas.

Por su parte, el equipo de Ser Maestro, a demanda de las UGEL en Ayacucho, compartió su metodología INNO para generar un modelo adaptado al territorio. El método INNO, que se basa en el diseño de proyectos de aprendizaje orientados a competencias y en la pedagogía de la complejidad, ha tenido impacto en las escuelas y docentes rurales en las que ha venido trabajando a demanda, pero el acuerdo con la UGEL supuso un cambio de modalidad que le ha restado efectividad. Las instituciones donde se aplica, a diferencia de lo habitual en la experiencia de Ser Maestro, no son voluntarias, por lo que la sienten como una imposición. En ese contexto, cuesta que los directores asuman el rol de liderazgo y se ponen muchas trabas para aceptar cambios, en especial en los colegios JEC. Señalan que, además, la sobrecarga administrativa y pedagógica a directivos y docentes entorpece el proyecto.

En el colegio emblemático Mercedes Indacochea, se ha respondido a las demandas del diagnóstico a través de experiencias de aprendizaje integradas y con el apoyo de diferentes actores que participan de determinadas clases exponiendo temas de su especialidad. Su principal limitación es la falta de autonomía real, pues la UGEL interfiere y distrae al colegio de sus acuerdos internos, obligando a que participe en concursos, lo que resta tiempo a los docentes para recuperar los aprendizajes; y planteando exigencias que desbaratan la planificación institucional.

En la red de colegios de Futura Schools decidieron afrontar el reto haciendo una reingeniería de su modelo educativo previo a la pandemia. Las sesiones de clase se trabajan

ahora en red y cada profesor de área las retoma y desarrolla desde su perspectiva. Hay también sesiones de carácter transversal que incluyen alumnos de otras ciudades. Cada estudiante trabaja con su laptop permanentemente, ya no necesitan ir al laboratorio de cómputo para usar las máquinas. Tienen también un sistema de indicadores de desempeño, de avance y de satisfacción, para medir el impacto del modelo, conscientes de que institucionalizarlo supone un cambio de mentalidad.

En los colegios Innova Schools empezaron el 2022 aplicando sus “Planes de intervención académica quirúrgica”, así llamados porque aborda las necesidades identificadas en su diagnóstico inicial. Son actividades específicas para los estudiantes que deben lograr un aprendizaje, una habilidad, que es prerequisite, para una determinada unidad. También involucra el aprendizaje colaborativo, que el estudiante tenga diferentes roles en diferentes actividades permite que todos vayan apoyándose, aprendiendo unos de otros. Si la necesidad del estudiante es más profunda, la otra estrategia que emplean es la de los pequeños grupos fuera de la clase, enfocados en esa necesidad. A esto se suma el monitoreo continuo de las coordinadoras académicas y los coaching pedagógicos a los avances de estas intervenciones quirúrgicas.

Aprendizaje profundo o manejo de información

A mediados del 2020, un informe balance de las experiencias internacionales de educación a distancia, elaborado por Federico Malpica a solicitud del Ministerio de Educación, señalaba que, en general, los portales y programas desplegados hasta ese momento por los diversos países, tendían a reducir a los docentes a simples aplicadores de sesiones prediseñadas por instancias superiores, bajo premisas e instrucciones uniformes dispuestas desde allí. Este modelo hacía presagiar, según el informe, un declive en la calidad del servicio educativo, agravada por las conocidas limitaciones de una educación remota ofrecida en contextos de precaria infraestructura tecnológica, de las debilidades formativas de los docentes y de la escasa posibilidad de la mayoría de las familias para ayudar de manera significativa desde el hogar.

En el caso de Aprendo en Casa, se hizo bastante notorio el sesgo hacia los contenidos, producto de una frecuente reinterpretación temática del currículo nacional y de la tendencia a sobre estructurar las sesiones. Los procesos de resolución reflexiva y autónoma de retos, procedimiento básico demandado por el currículo para desarrollar competencias, fue sustituido por una enseñanza basada en el acatamiento a secuencias instruccionales detalladas, hechos que han terminado aumentando la brecha entre el currículo prescrito y el realmente enseñado. Según el informe de Malpica, las fichas del Portal Aprendo en Casa de España y del Perú, son básicamente un material de apoyo a la memorización de hechos y conceptos, que demandan su aplicación en contextos poco complejos, de escasa demanda cognitiva.

Fullan define el aprendizaje profundo como el desarrollo de nuevos conocimientos a partir de la experiencia de integrar saberes previos con nueva información, a fin de crear productos o soluciones inéditas a problemas complejos. Supone saber hacer algo con el conocimiento en situaciones desafiantes del mundo real. No es precisamente esa la ruta que

dejó trazada la educación remota en el Perú, ni la que ha empezado a trazar con el retorno a la presencialidad, hecho que aumentará el valor de las experiencias que, a pesar de todo, han logrado avanzar en la dirección contraria.

El bienestar y las habilidades socioemocionales como problema

El Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA 2021) también recogió información sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Lo hizo en una muestra de 3 361 estudiantes de 2° grado de secundaria. Sus resultados son muy elocuentes. Por ejemplo, solo 1 de cada 10 estudiantes pueden controlar sus emociones, se alientan en el desánimo y se muestran positivos; y solo 2 de cada 10 hacen amigos fácilmente, expresan sus opiniones y conversan con personas poco conocidas. Que la gran mayoría no demuestre estas habilidades no nos lleva necesariamente a factores familiares, sí a deficiencias en el trabajo pedagógico realizado en las aulas, dado que ambas habilidades forman parte del currículo escolar desde hace años. Son, por lo tanto, responsabilidad principal del docente, no del tutor ni de la familia.

El informe de la EVA 2021 señala, además, que solo 4 de cada 10 estudiantes prestan atención en clase, estudian para un examen y lo aprueban; y solo 2 de cada 10 se esfuerzan por lograr sus objetivos, hacen planes y aprenden de sus errores. En este caso también, el que la mayoría no lo haga habla más de la calidad de las experiencias vividas en las aulas, poco eficaces para motivar e involucrar a los estudiantes, que de sus habilidades socioemocionales. La motivación es un motor y sostiene la acción en dirección a una meta. Por el contrario, como la investigación ha demostrado desde hace décadas, las experiencias que disparan emociones negativas, como el aburrimiento, la ansiedad, la apatía, el temor, la vergüenza o la irritación, disminuyen la capacidad intelectual, interfieren la comunicación y generan rechazo. Las personas prestamos atención y nos esforzamos para lograr un objetivo, cuánto nos identificamos con él y el empeño nos retorna satisfacción.

Vincent Van Gogh dijo que las pequeñas emociones son los capitanes de nuestras vidas y que las obedecemos sin darnos cuenta, frase con la que Daniel Goleman estaría hoy muy de acuerdo. Eso no parece muy obvio en el sentido común, no al menos en el mundo escolar donde la emoción suele ser percibida como interferencia. Ocurre que la variable socioemocional tiende a asociarse a problemas, léase a patologías, anormalidades o enfermedades, lo que lleva a poner el foco más en la disyuntiva bienestar/malestar que en las habilidades blandas propiamente dichas; a colocar los factores explicativos afuera y no dentro de las escuelas o de las propias aulas; y a relacionar el tema con la función del psicólogo y no del docente.

En los colegios de Innova Schools se ha evaluado el estado socioemocional de sus estudiantes con la universidad de Berkeley, explorando su conciencia social y su autoconciencia. La red trabaja con profesionales de diferentes disciplinas, lo que aporta mayor riqueza al diagnóstico y a la atención que se presta al bienestar y la salud emocional de los estudiantes. Cecilia Zevallos, su Gerente de Gestión Educativa, informa que desde el 2020 se trabajó una ruta para, en este caso sí, desarrollar sus habilidades socioemocionales, pues su modelo educativo involucra competencias para el trabajo en equipo, algo que se hace continuamente y con estudiantes de distintos entornos. Cuentan con una batería de instrumentos que se aplican

según el rango de edad y que mide hasta 18 competencias. En el cuarto bimestre se reportan avances en estas habilidades. De este modo han logrado reducir la violencia y el bullying, cualquier brote es rápidamente detectado incluso por los mismos compañeros. De todos modos, también han reforzado su programa de tutoría, de primer grado al quinto de Secundaria, los estudiantes cuentan con 45 minutos diarios con su tutor, lo que ha permitido también detectar y responder anticipadamente a los casos que se presentan. Adicionalmente, cuentan con instrumentos de seguimiento al clima de aula, de acompañamiento tutorial, recursos que permiten identificar a tiempos situaciones en la dinámica cotidiana que ameritan una intervención.

A pesar de estas iniciativas, admiten que no es fácil lograr que los profesores incorporen el tema como parte de su labor pedagógica. El sesgo cognitivo de su formación es fuerte, creen que es un tema del psicólogo y no del maestro, cuesta incluso que asuman el rol de facilitadores, están habituados a que la clase gire alrededor de ellos. Ese es un factor de la rotación docente en los colegios de la red, porque les interesa quedarse sobre todo con los que estén dispuestos a comprometerse en todas las dimensiones de la formación. De cualquier forma, el bienestar emocional de sus docentes también ha merecido su atención. Sabíamos, dice Cecilia, que los maestros también habían sido afectados emocionalmente por la pandemia. Por eso abrieron talleres con especialistas, donde se pudiera trabajar sus emociones a través del arte, para luego hacer lo propio con los estudiantes. Asimismo, destaca la importancia de haber abierto espacios para verbalizar y encarar cada situación difícil, y lo esencial que resulta el vínculo empático con los docentes, el poder motivador que estos gestos tienen.

En el colegio Mercedes Indacochea también iniciaron el año abriendo espacios para que los docentes puedan hacer catarsis, pues varios regresaron con mucha carga emocional por las experiencias vividas durante la pandemia. Sentirse escuchados fue importante para ellos. En cuanto a las alumnas, Julia Enríquez señaló que diseñó un plan de tutoría y convivencia, y se dispuso el trabajo colegiado de todos los tutores, con la participación del equipo de psicólogas de la Dirección Regional de Educación de Lima.

En el caso del proyecto CREER, hubo también un diagnóstico socioemocional. Jessica Tapia, especialista del proyecto, nos dice que los estudiantes, en general, se han mostrado contentos de volver a la escuela, pese a notar que en algunos casos les costaba un poco relacionarse entre ellos. En las escuelas con las que trabajan no se han presentado casos graves que atender. No obstante, el hecho que los estudiantes se perciban por debajo del nivel que se espera, afecta visiblemente su autoestima, eso agrega motivos para ayudarlos a superar esa situación. Se cuenta con un equipo que está apoyando a las acompañantes pedagógicas para atender casos de violencia en general. La estrategia se enfoca en eso, es identificar los casos, hacerle seguimiento y articular con los actores que corresponda, según los protocolos oficiales.

El trabajo colegiado

Peter Senge propuso a fines del siglo XX el concepto de *Organizaciones Inteligentes* para describir aquellas que son capaces de aprender de su propia experiencia para expandir sus posibilidades y seguir creciendo. Son las que, entre otras cosas, demuestran capacidad de

trabajo en equipo, comparten una misma visión y piensan sistémicamente. Las contraponía a las organizaciones rutinarias, que se limitan a sobrevivir, atrapadas en la inmediatez, incapaces de aprender e innovar, siempre responsabilizando a factores externos de sus limitaciones y deficiencias.

Ese concepto fue la base de lo que llamaríamos después Comunidades Profesionales de Aprendizaje, para referirnos al colectivo de docentes de una escuela constituido como una instancia de trabajo colegiado y de interaprendizaje continuo. Si bien la idea fue recogida en las normas de la educación pública hace algunos años, no se ha creado aún las condiciones que la hagan plenamente viable, ni el procedimiento que facilite su constitución y su funcionamiento permanente, autónomo y libre de interferencias externas.

No obstante, el retorno a la presencialidad ha puesto en evidencia algunos esfuerzos en ese sentido. La UGEL 01, por ejemplo, señala haber promovido el trabajo colegiado entre los docentes de sus escuelas, abriendo espacios para compartir estrategias pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos y niveles identificados en el diagnóstico. Luis Yataco, el director de la UGEL, señala haber promovido la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en sus instituciones y que vienen dando resultados positivos. Los docentes de los tres niveles educativos se reúnen en las semanas de gestión pedagógica, que se organizan en cuatro bloques de 6 semanas cada uno para compartir experiencias, planificar y evaluar.

Futura Schools, por su parte, señala que tiene reuniones semanales después de clases, unas veces en la sede y otras en red. El director, los coordinadores y los profesores discuten la problemática, también se hace en red por áreas temáticas o grados, se refuerzan en la preparación de las sesiones, discuten las dificultades que encuentran. De los cinco días de la semana, tres se reúnen en red y dos se reúnen en sede. Además, cada docente es visitado seis veces al año por su coordinador. Adicionalmente, por el director una vez al año y también por el equipo de innovación, un equipo transversal. Se cruza luego toda la información recogida para darle a cada profesor su reporte y hacemos un sistema de incentivos a los más destacados por cada bimestre.

Muchas de las investigaciones efectuadas sobre efectividad escolar, como podría sustentarlo Javier Murillo desde sus propios estudios, demuestran que el mejor camino para la mejora de las prácticas pedagógicas es el esfuerzo mancomunado de los docentes de cada institución educativa por superarse a sí mismos compartiendo experiencias, consensuando sus prioridades, extrayendo lecciones de su propia práctica y apoyándose mutuamente hasta alcanzar sus metas. En otras palabras, el progreso, el camino del cambio, no es individual sino institucional, solo que eso necesita ser facilitado desde la política pública para que pueda instalarse como hábito y hacerse sostenible.

Las cuatro transiciones que conducen a la nueva escuela

Hasta aquí hemos hecho un recuento somero de las luces y sombras que caracterizan el retorno a la presencialidad en nuestro país con relación a la promesa de una nueva escuela. A

estas alturas cabría volver a preguntarnos qué supone en realidad cruzar la frontera que nos lleva a la reinención de la escuela y la reestructuración del sistema, al menos en sus primeros pasos. Para Inés Aguerrondo y Denis Vaillant, liberarse de la prisión del paradigma que estructura los sistemas educativos desde sus orígenes, supone cuatro cambios de fondo en lo que ambas denominan el *nodo pedagógico*:

En primer lugar, el tránsito de un modelo mental lineal, que sobre simplifica y fragmenta la realidad, que no distingue matices, a un modelo mental más complejo, que razona distinguiendo aspectos o dimensiones en los hechos y conectándolos. Este tránsito exigiría propiciar aprendizajes significativos en las aulas partiendo del esfuerzo de responder a situaciones retadoras, de responder a ellas razonando críticamente y con habilidad social.

En segundo lugar, el tránsito de un aprendizaje superficial basado en la repetición y la imitación, a un aprendizaje basado en la comprensión, es decir, en la capacidad de hacer uso reflexivo de lo aprendido en contextos diversos. Lograrlo supone experiencias donde el estudiante pueda construir aprendizajes desde su propia indagación y experimentación, afrontando retos y colaborando con otros en la búsqueda de soluciones.

En tercer lugar, el tránsito de un modelo de enseñanza basado en la transmisión y recepción acrítica de información, típico de la cultura escolar, a un modelo basado en experiencias cuyo abordaje demande pensamiento crítico, investigación, análisis y uso del conocimiento en una lógica de ensayo-error. Esto exige alentar el protagonismo y la autonomía de los estudiantes; y una docencia que acompaña y alienta en vez de dirigir; y que aprovecha en vez de sancionar el error.

En cuarto lugar, el tránsito de un empleo de los recursos educativos como instrumentos del docente, que él controla, dirige y supervisa, a otro modo de empleo, donde éstos sean de uso exclusivo del estudiante. Esto supone naturalmente un tipo de recursos (TICs, libros, materiales, procedimientos, estrategias) que el estudiante pueda elegir y emplear cuando afronta una tarea compleja, a partir de su propio discernimiento y sus propias decisiones.

Lo que sostienen Aguerrondo y Vaillant es que no todas las mejoras introducidas por las reformas logran cruzar este umbral. Por ejemplo, en el contexto de retorno a la presencialidad en nuestro país, se puede tener escuelas seguras, incluso con la infraestructura adecuada, con docentes que hacen su mejor esfuerzo por hacer pruebas diagnósticas e identificar las necesidades de sus estudiantes; y que se organizan para reforzar los aprendizajes detectados como deficitarios dentro y fuera del horario regular; que den continuidad al empleo de las TIC y se capaciten en el empleo básico de los dispositivos; que atiendan el bienestar emocional de sus estudiantes a través de estrategias diversas; pero que, al mismo tiempo, se mantengan detrás de la línea de frontera en estos cuatro ámbitos, no solo sin cruzarla, sino incluso sin la menor intención de hacerlo.

Linda Darling-Hammond dijo a inicios de los años dos mil que cuando todo está dicho e inclusive hecho en educación -estándares, infraestructura, presupuesto, gestión- el factor decisivo para el aprendizaje sigue siendo el compromiso y las competencias de los profesores, es decir, su decisión y su capacidad de conseguir que cada uno de estudiantes acceda a

aprendizajes relevantes. En este contexto, los aprendizajes relevantes hoy pasan por hacer los cuatro tránsitos que proponen Aguerrondo y Vaillant, porque los cuatro se juegan fundamentalmente en el salón de clases.

El camino a la transformación de la cultura escolar, como señala Reimers, supone cruzar la línea que nos separa del paradigma fundacional y empezar a hacerlo en cualquier frente. Permanecer en él, en cambio, más allá de las mejoras y esfuerzos por hacer las cosas bien, implica mantenerse en el pasado, en una restauración de la normalidad previa a la pandemia.

Las barreras nuestras de cada día

¿Hemos hecho en el Perú ese rito de pasaje? Lo que ambas autoras sostienen es que hacerlo requiere rupturas con reglas básicas del sistema que operan como barreras para cambios de esta naturaleza. Identifican cuatro.

Una ruptura con el principio y el valor de la uniformidad. La tendencia homogeneizadora del sistema se vuelve una barrera cuando abarca las metas de aprendizaje, los plazos, incluso los procedimientos y recursos, impidiendo que las escuelas y los docentes se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y sus condiciones objetivas. En las experiencias revisadas, las que se defienden mejor de la fuerte presión del sistema por la estandarización de las prácticas son las que representan las iniciativas del proyecto CREER o las redes de escuelas de Innova Schools y Futura Schools, por ser instancias no estatales.

Sin embargo, propuestas que han demostrado éxito en la promoción de buenas prácticas docentes en ámbitos rurales, como las de la fundación Ser Maestro, han tropezado con esta misma barrera cuando han pretendido subir de escala desde las propias instancias oficiales, porque innovar supone romper el molde y las escuelas no se atreven a hacerlo, aún si la propuesta tiene auspicio oficial. Incluso el buen hábito del colegio Mercedes Indacochea, de hacer siempre una evaluación de entrada antes de iniciar el año escolar y de ajustarse a sus resultados, una práctica disruptiva, no encuentra soporte para superar sus dificultades de alineamiento a las competencias del currículo, pues al sistema le basta con que cumplan la disposición de hacerlo y reporten sus resultados, como todas las demás instituciones.

Una ruptura con el modelo de administración, que presiona a favor de la estandarización de los procedimientos y plazos, porque eso simplifica los procesos de gestión y control. No se acepta que el paradigma de gestión en un sistema que atiende poblaciones heterogéneas y socialmente desiguales es la diferenciación. Se enclaustra a los docentes, las escuelas y las instancias de gestión en la rigidez y la formalidad de procesos homogéneos, se burocratiza la pedagogía asignándole una serie de formularios únicos de cumplimiento obligatorio.

Esa tensión la vive, por ejemplo, el colegio emblemático Mercedes Indacochea cuando la supervisión llega para interferir, corregir o contradecir las decisiones internas que han adoptado para atender las particularidades en la situación de sus estudiantes. También la sufren las intervenciones del programa Horizontes, cuando las numerosas formalidades administrativas asociadas a la supervisión de su trabajo los inducen a inventar datos e informar acciones que no han realizado ni realizarán, a fin de poder llenar los formularios que les

demandan. Con el mismo problema tropiezan el programa educación digital de Fundación Telefónica, por la tendencia de los docentes a replicar las sesiones de clase prediseñadas que reciben del ministerio de educación, independientemente de las particularidades de sus estudiantes.

Una ruptura con el modelo de desempeño de los actores, centrado más en la performance del individuo que del equipo, que tiende a ajustarla en función a normas y órdenes superiores antes que a las necesidades y demandas particulares de los estudiantes. Ángela Bravo, en una investigación reciente sobre la identidad profesional de los docentes de secundaria, nos recuerda que a los docentes del sistema estatal se les suele denominar “burócratas de la calle”, es decir, empleados públicos sin oficina, que actúan en función a las órdenes de sus jefes antes que a las necesidades de los estudiantes, los usuarios de su servicio profesional, lo que termina afectando en vez de mejorar la calidad del servicio porque le restan pertinencia.

Las comunidades profesionales de aprendizaje que se esfuerzan por constituir y sostener el colegio Mercedes Indacochea o los colegios Fe y Alegría, más allá de cualquier limitación, es uno de los esfuerzos que merece protegerse por estar en línea de ruptura de esta barrera. Lo que requieren para dar pertinencia a su respuesta a las diversas necesidades de sus alumnos, es que se respeten sus acuerdos.

Una ruptura con la regla de la presencialidad de enseñante y aprendiz. El sistema fue diseñado en una época de la historia donde se necesitaba la presencia física de los involucrados para hacer posible la educación. Estos últimos dos años nos han permitido comprobar que la necesidad de esa presencia es relativa, si las tecnologías digitales juegan el rol que se necesita y se ponen al servicio de una pedagogía decidida a transitar las cuatro líneas de frontera que describían Aguerrondo y Vaillant. Una comprobación equivalente se ha hecho en los dos últimos años en el campo de la telesalud o telemedicina.

Quienes están demostrando la efectividad de esta modalidad son los colegios de Innova y Futura Schools, dando la pauta de las condiciones que podrían darle viabilidad en el sistema público, tanto a nivel de equipamiento y gestión, como de formación docente y acompañamiento. El ministerio de educación, mediante la RM 438-2022 Minedu, ha aprobado recientemente el Plan de cierre de brecha digital, que se propone dotar de equipamiento tecnológico y conectividad a estudiantes y docentes del ámbito rural y urbano. Como la experiencia de México lo demuestra, la principal barrera a superar en este ámbito está en la cultura escolar.

Un camino de mil millas comienza con un solo paso

Un informe del BID titulado «¿Cómo reconstruir la educación post pandemia?» publicado este año hace un llamado a los países latinoamericanos para reinventar el aprendizaje. Nos recuerda que nuestros sistemas educativos, en general, fueron creados hace más de un siglo, en una época muy distante de los avances de las ciencias que se han producido sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX y que han aportado nuevas luces sobre cómo se produce el aprendizaje y de qué modo se desarrollan las habilidades en las personas. Advierte el desfase entre los

discursos sobre la educación, avanzados, actualizados e innovadores en muchos casos, y el modelo educativo que sigue predominando y que persiste tenazmente, más allá de cualquier reforma curricular, en reducir la escolarización a una experiencia de transferencia de conocimientos.

Una experiencia, además, en la que los estudiantes, así sean diez u ocho, se ubican en el aula unos detrás de los otros, en posición de escuchar a un docente hablar, escribir y dar órdenes durante toda la jornada. Paradójicamente, esa misma disposición espacial del aula es la que se observaba en varios spots de televisión al inicio del 2022, promoviendo un regreso a clases respetando las medidas de bioseguridad. Bajo esos parámetros, el reclamo para aprovechar la crisis como oportunidad para reinventar la educación en sus formas y contenidos, no encontrará grietas lo suficientemente anchas como para tener viabilidad y abrir un camino hacia la nueva escuela.

Varias de las experiencias compartidas aquí luchan por abrir paso a lo nuevo en medio de un statu quo que nada de lo vivido y sufrido en los últimos dos años ha logrado quebrar, en particular en el nodo pedagógico que le ha venido dando identidad a la escuela desde sus orígenes. No están exentas de limitaciones y desafíos de mejora, pero corresponde a los formuladores, decisores y gestores de políticas educativas, en el ámbito nacional, regional y local, valorarlas no por su encapsulamiento en las normas sino por su potencialidad de ir más lejos, es decir, por sacar el cuerpo de la caja. Necesitan además visibilizarlas, conectarlas y nutrir las de manera continua, para que crezcan y se expandan, y protegerlas de la presión del sistema para que no acabe desdibujando, amalgamando, domesticando el perfil disruptivo de sus planteamientos hasta hacerlos parecer a lo mismo que hacen todos.

Ahora bien, ese debe ser un compromiso no solo del Estado sino de los diversos actores sociales que se movilizaron con entusiasmo por darle al país un proyecto educativo nacional de largo plazo, uno que cohesione voluntades alrededor de una aspiración común y no ceda a la tentación, fuerte y tenaz pero no invencible, de regresar todo al pasado. Se necesita una sociedad civil que no se conforme con mejoras externas de los servicios, sin duda muy necesarias, sino que perciba el derecho de las generaciones más jóvenes de recibir una educación cuya calidad los prepare realmente para insertarse en el mundo que les tocó, volátil, incierto, complejo y ambiguo, no para el mundo que habitaron las generaciones anteriores y que ya no existe.

Una infraestructura segura, con servicios y equipamiento modernos, es ciertamente muy necesaria, sobre todo en las zonas más pobres del país, pero no basta como indicador de una educación capaz de asegurar en los estudiantes de hoy las competencias que este siglo reclama. Michael Barber y Mona Mourshed escribieron en el famoso Informe McKinsey que la etapa más dura de cualquier cambio en educación es el inicio, porque debe primero derrotar la inercia, un adversario muy poderoso. Ya hemos visto que no es fácil, pero otros lo han hecho, ¿por qué nosotros no podríamos? Mejor que llegar es viajar con esperanza dice un proverbio japonés. Los actores que protagonizan las iniciativas y experiencias aquí reseñadas ya están en alta mar. La expectativa es el viento que sopla sus velas.

Lima, 13 de noviembre de 2022

Fuentes consultadas

- Abizanda, B., et al. ¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF. Obtenido de: <http://www.oei.es/index.php>.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. [Informe McKinsey]. Santiago de Chile, McKinsey & Co, cinde.
- Bravo, A. (2021). ¿Reformar sin los docentes?: identidad profesional, resistencia y mediación a la reforma de la educación secundaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa (SIEP)*, 13(14).
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Fullan, M. et al. (2016). *Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras*. Montevideo: Red Global de Aprendizajes.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson, Iste Nesta.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Reinventar la educación: el futuro del aprendizaje*. Informe de situación colaborativo entre New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. Recuperado de: <http://aka.ms/hybridlearningpaper>.
- Malpica, F. (2021). *Experiencias internacionales de educación a distancia en el contexto COVID-19*. Ministerio de Educación del Perú.
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. Comisión internacional sobre los futuros de la educación.
- UMC (2022). *Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Perú.

