

Presencialidad con cambios

Recomendaciones pedagógicas del
II Encuentro Nacional de Educación

Presencialidad con cambios

Recomendaciones pedagógicas del II Encuentro Nacional de Educación

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Presidenta

María Amelia Palacios Vallejo

Comité directivo

Patricia McLauchlan Jiménez de Arregui

Manuel Bello Domínguez

Grimaldo Rengifo Vásquez

Sandro Marcone Flores

Secretaria ejecutiva (e)

Juana Sono Hernández

Elaboración

Luis Guerrero Ortiz

Yanina Lema Martínez

Colaboración

Banco Mundial

Fotos

CNE, Minedu, Forge-Grade y Unicef Perú

Corrección de estilo

George Axel Torres Queija

Diseño y diagramación

Correctium SRL

Consejo Nacional de Educación

Jirón Luis Sánchez Cerro 2150, Jesús María - Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

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

Lima, noviembre de 2022

Este documento puede ser reproducido por cualquier método con propósitos educativos y para la difusión y el debate, siempre y cuando se cite la fuente de la información.

Contenido

Presentación

Introducción

I. Luces y sombras de dos años de pandemia y educación remota	9
II. Presencialidad con cambios	13
• Recomendaciones para recrear las relaciones entre escuelas, familias y comunidad	15
• Recomendaciones para reconectar a las y los estudiantes con el sistema educativo y el aprendizaje presencial	21
• Recomendaciones para desarrollar habilidades socioemocionales más allá de la pandemia.....	25
• Recomendaciones para priorizar diagnósticos y métodos para un aprendizaje colaborativo y reflexivo	29
• Recomendaciones para promover una convivencia escolar saludable y respetuosa de las diversidades y la equidad de género	33
• Recomendaciones para incorporar las TIC a la presencialidad	39
• Recomendaciones para la transición entre la educación básica y la educación superior.....	43

I Presentación

El 8 y 9 de febrero y el 1 de marzo de 2022, el Consejo Nacional de Educación presentó el II Encuentro Nacional de Educación, titulado *Presencialidad con mejoras pedagógicas: aportes desde las regiones*, con el objetivo de reflexionar y proponer conjuntamente con diversos actores orientaciones pedagógicas para el retorno a la presencialidad en la educación básica y la educación superior, recogiendo la experiencia internacional, así como experiencias regionales e institucionales en el país, con el fin de impulsar mejoras educativas para el desarrollo de una ciudadanía plena.

El título y objetivo del evento evidencian la preocupación del Consejo Nacional de Educación por sumar esfuerzos para mejorar la calidad de los aprendizajes tanto en la educación básica como en la educación superior. Si bien existen otros problemas —igualmente graves— que afectan los aprendizajes, en el II Encuentro Nacional de Educación se optó por centrar la reflexión colectiva en torno a la mejora de las prácticas y gestión pedagógicas, sin las cuales no es posible aspirar a una mejora sustantiva en los aprendizajes ni dar la atención debida a las necesidades de las poblaciones más vulnerables, que tuvieron un acceso limitado o ningún acceso a la educación remota de emergencia ofrecida por el Estado durante los dos primeros años de la pandemia.

En el Encuentro, ofrecido en modalidad virtual y en el contexto de la tercera ola de la COVID-19, participaron más de quinientas personas, entre docentes, directivos, estudiantes de educación básica y educación superior, madres y padres de familia, y autoridades educativas nacionales, regionales y locales, así como representantes de organizaciones de la sociedad civil. Las veinticinco regiones del país estuvieron representadas en el evento.

Al final de cada jornada se desarrollaron talleres en los que estos diversos actores, desde sus distintos roles, intercambiaron experiencias institucionales y territoriales en respuesta a la emergencia sanitaria y educativa, y contribuyeron con propuestas pedagógicas compartidas virtualmente por consejeros y consejeras del CNE. De los aportes de los panelistas y participantes en los talleres se desprende el conjunto de recomendaciones que presentamos a continuación, y que recogen lo esencial de lo discutido y propuesto en el evento. Algunas de las recomendaciones fueron añadidas posteriormente por el CNE, tomando en consideración referencias diagnósticas que aparecieron reiteradamente durante las jornadas.

La visión y propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 siguen vigentes y demandan esfuerzos aun mayores luego de estos dos años de pandemia. Esperamos que las recomendaciones del II Encuentro Nacional den señales claras de lo que queremos y debemos cambiar en nuestras prácticas pedagógicas, como promover aprendizajes dentro y fuera del sistema educativo, brindar trayectorias diversas y flexibles a todas las personas a lo largo de sus vidas, y formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la búsqueda del bien común.

María Amelia Palacios

Presidenta del Consejo Nacional de Educación

I Introducción

A pesar de la alta inestabilidad política peruana y del impacto de la pandemia sobre la salud, los aprendizajes, la economía y el bienestar de la población, la decisión de retornar a clases presenciales en marzo de 2022 se presentó como una gran oportunidad para movilizar a los principales agentes educativos del país en torno a la necesidad de transformar, a la luz de los principios y propósitos del *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*, la cultura y prácticas pedagógica en las instituciones educativas y diversos espacios en los que las personas aprendemos.

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020), aprobado en julio de 2020, poco después de declarada la emergencia sanitaria en el Perú, plantea una visión de la educación a la que aspiramos como sociedad. Señala los cambios que el Estado y la sociedad civil deberían adoptar para contribuir a lograr esa visión en el mediano y largo plazo. Si bien el impacto de la pandemia de la COVID-19 ha complejizado el punto de partida, no ha invalidado las orientaciones ni el punto de llegada deseable, que debe seguir siendo el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos con capacidades para ejercer plenamente sus derechos y responsabilidades. Para ello, las personas deberán aprender a lo largo de toda su vida que son dignas, libres, únicas y diversas, a la vez que responsables del bienestar, desarrollo y cohesión de las distintas colectividades a las que pertenecen.

Por otra parte, las familias, comunidades y el Estado deben confluir en la tarea de formar a las personas, modelando en sus interacciones cotidianas los valores democráticos que harán viables tanto el pleno desarrollo de cada uno de sus integrantes como una sana convivencia social. Las instituciones escolares y otros importantes espacios educativos tienen la obligación principal de facilitar esos y otros aprendizajes que permitan el desarrollo de esa ciudadanía plena a la cual aspiramos.

El cierre de instituciones educativas y la educación remota de emergencia, que sustituyó a la educación presencial por dos años, aceleraron algunos de esos procesos, tales como el uso de tecnologías digitales para la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, también agravó problemas y agregó complejidad a desafíos pedagógicos pendientes, tales como las maneras en que se pueden recuperar aprendizajes que habrían quedado rezagados y prestar atención diferenciada a grupos de aula mucho más heterogéneos que antes. Todo ello movilizó a la ciudadanía a demandar el retorno a la educación presencial como mejor alternativa para el bienestar y el desarrollo de las y los estudiantes.

Fue así que, aun reconociendo que el retorno a la presencialidad se iniciaría en nuestro país con problemas de salud pública, e infraestructura física y digital aún irresueltos —motivo de gran preocupación—, el Consejo Nacional de Educación consideró necesario convocar a docentes, directivos, estudiantes, familias y funcionarios de todas las regiones del país para reflexionar y proponer vías para retornar a una presencialidad y a una pedagogía distintas a las predominantes antes de la pandemia, en el II Encuentro Nacional de Educación *Presencialidad con mejoras pedagógicas: aportes desde las regiones*.

Este documento retoma las ideas y propuestas compartidas en dicho evento, durante el cual se recogieron las experiencias internacionales, regionales e institucionales presentadas por expertos actores diversos, para devolverlas a docentes y directivos de instituciones de educación básica y superior, y a funcionarias, funcionarios y especialistas de los tres niveles de Gobierno bajo la forma de veinticuatro recomendaciones.

Dichas recomendaciones no ignoran que las brechas de aprendizaje que preceden a la pandemia se han profundizado, ni que la persistencia de problemas estructurales como la desigualdad socioeconómica, la corrupción, la segregación educativa o la informalidad son graves obstáculos para avanzar con la celeridad deseable para lograr el ejercicio pleno del derecho a la educación para todas las personas en nuestro país. Aun así, pretenden aprovechar lo aprendido y las ventanas de oportunidad que se han abierto durante la pandemia para reimaginar la enseñanza en espacios diversos, sean estos presenciales o virtuales, más o menos estructurados, para redistribuir los tiempos escolares y agrupamientos de las y los estudiantes, así como para ampliar repertorios metodológicos, y aprovechar las tecnologías digitales y multimedia en favor de la reflexión, el aprendizaje y la investigación. Las recomendaciones señalan mejores maneras de aprender a pensar y a usar el conocimiento en la resolución de problemas, promoviendo la autonomía y la colaboración entre estudiantes para que aprendan más eficazmente, y el trabajo colegiado entre docentes para que se conviertan en productores de conocimiento, incentivadores de pensamiento crítico, y figuras clave en la transformación educativa y social, y puedan ser reconocidos como tales.

El CNE convoca a las instituciones educativas, docentes, alumnos y familias que estuvieron representados en el II Encuentro —y cuyas voces están siendo recogidas en este texto— a aprovechar las oportunidades que brinda el retorno a la presencialidad para fomentar buenas prácticas pedagógicas, el hábito de tomar decisiones basadas en evidencias, la participación docente en el debate público y en diálogos sobre los futuros de la educación, para construir ecosistemas de aprendizaje que brinden oportunidades auténticas para aprender durante toda la vida, atendiendo la gran diversidad de necesidades educativas de las personas, de forma diferenciada y empática. Solo así podremos, individual y colectivamente, emprender la ruta hacia esa ciudadanía plena a la cual nos llama el Proyecto Educativo Nacional.

Luces y sombras de dos años de pandemia y educación remota

No se dispone aún de información confiable, válida ni suficiente sobre el impacto que han tenido los dos años de pandemia, el confinamiento y el cierre de escuelas, institutos y universidades sobre la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, desde la experiencia de su interacción remota con estudiantes y colegas, las y los participantes del II Encuentro Nacional de Educación que representaron en el evento a los diversos actores educativos de la Educación Básica y Superior señalaron lo siguiente:





Respuestas resilientes

En este periodo surgieron respuestas resilientes a las situaciones adversas vividas, así como demostraciones de solidaridad y colaboración en circunstancias críticas para el sostenimiento del bienestar individual y colectivo. Muchos estudiantes, familias y comunidades, así como muchas escuelas, institutos y universidades —recurriendo a redes ya existentes o generando nuevas—, se organizaron para acceder o proveer recursos y apoyo material y psicológico a quienes fueron o podrían haber sido víctimas de empobrecimiento, abatimiento, ansiedad o agresiones de diversa índole, o desistido de continuar sus trayectorias educativas en estos duros tiempos. Algunas instituciones educativas fortalecieron la coordinación entre sus directivos, unidades organizativas, personal y estudiantes, analizaron la situación y recursos disponibles para enfrentar el desafío, elaboraron y ejecutaron planes de acción para mantener el vínculo educativo y apoyar el aprendizaje remoto de sus alumnos, contribuyeron a la prevención y el control de la COVID-19, y brindaron apoyo socioemocional a estudiantes, personal, familias y la comunidad. Esas acciones pueden haber neutralizado algunos de los impactos negativos de la emergencia y fortalecido la cohesión y gestión institucional, aunque los efectos nocivos de la pandemia y la crisis continuarán demandando acciones y políticas de mitigación y superación en el corto, mediano y largo plazo.



Independencia o autonomía para el aprendizaje

La educación remota de emergencia obligó a las y los estudiantes a trabajar de manera independiente en sus hogares, con poca interacción con sus docentes y muchas veces sin supervisión de algún familiar, aunque no necesariamente ejerciendo autonomía en el desarrollo de sus aprendizajes. Como era de esperarse, muchos docentes trasladaron enfoques tradicionales y muy prescriptivos a la relación virtual, asignando tareas consistentes en secuencias instruccionales detalladas, y sin poder o saber aprovechar la estrategia educativa Aprendo en Casa u otros recursos para promover la propia indagación, análisis y toma de decisiones.



Socialización y bienestar socioemocional

La pandemia ha sido un factor adverso para la socialización presencial de las y los estudiantes, especialmente importante en la infancia y adolescencia, mientras que el desarrollo de habilidades socioemocionales para una interacción saludable entre pares y distintos actores sociales es un tema que no ha sido parte de las tradiciones pedagógicas en que se sustenta

la cultura escolar, algo que la inclusión de uno de los enfoques transversales del Currículo Nacional aprobado en 2016 pretende cambiar. El acento que se ha puesto en este tema a nivel internacional y en la necesidad de preparar a las y los docentes para que sepan abordarlo refleja claramente la urgencia de llenar un vacío que las dolorosas pérdidas de familiares, ingresos y el reducido acceso a necesarios espacios de contención o desahogo durante y después de la pandemia han puesto aún más en evidencia.



Aprendizajes

Todo sugiere que los aprendizajes en las áreas de Comunicación y Matemática, tanto como los aprendizajes de otras áreas, se han desarrollado muy por debajo de los promedios nacionales de logro alcanzados en años anteriores a la pandemia, ya considerados muy insuficientes, especialmente entre grupos vulnerables de la población. Las instituciones educativas no han estado propiciando el desarrollo de competencias de las y los estudiantes. Las sesiones y actividades distribuidas oficialmente para uso docente parecen haber estado centradas básicamente en transmisión de información. Esto ha agravado una tendencia anterior a la pandemia, y se ha hecho notorio el abordaje de las áreas curriculares como si se trataran de campos temáticos o disciplinarios. De otro lado, no se conocen orientaciones ni instrumentos específicos para identificar y aprovechar los aprendizajes desarrollados por las y los estudiantes, cuando se vieron obligados por la crisis sanitaria y sus secuelas a asumir nuevas responsabilidades domésticas y productivas. Ello mismo podría haber propiciado la discontinuidad de estudios de muchos, al no percibirse la pertinencia inmediata de las tareas propuestas, incrementando el riesgo de no culminación del nivel en que se encontraban matriculados.



Competencias digitales

En general, se abrió una inesperada oportunidad para poner a prueba las competencias digitales de docentes y estudiantes, aunque no todos ellos tuvieron las condiciones necesarias para aprovecharlas mejor. Algunos estudiantes adquirieron mayores destrezas en el uso de las TIC para fines educativos, aunque con frecuencia solo hasta el nivel en que lo hacían factible las competencias digitales de sus docentes y las demandas que ellos les planteaban.



Evaluación de aprendizajes

Todo parece indicar que la evaluación de aprendizajes se ha debilitado. No solo se descontinuaron esfuerzos por evaluar a gran escala la situación de los aprendizajes en el sistema¹, sino que las prácticas de evaluación formativa y sumativa en las aulas se vieron limitadas por la virtualidad. Muchos docentes testimonian haber calificado sobre todo el nivel de involucramiento del estudiante y el cumplimiento puntual de tareas o productos, aspectos que han tendido a evaluarse sobre la base de criterios formales de cumplimiento y presentación antes que de evidencias de las competencias desarrolladas. Las calificaciones otorgadas, por lo tanto, no reflejan los avances y logros de las y los estudiantes de manera confiable.

¹ Recién en julio de 2022 se hicieron públicos resultados de una evaluación virtual nacional que confirmaría las pérdidas de aprendizajes en lectura y matemática en 4.º y 6.º grado de educación primaria y 2.º grado de educación secundaria.

CAPÍTULO

Presencialidad con cambios



Recomendaciones para recrear las relaciones entre escuelas, familias y comunidad

La relación entre escuela y familia necesita redefinirse. La escuela no es el único espacio donde se generan experiencias de aprendizaje significativas; también se dan en el contexto de las dinámicas familiares, en el cumplimiento de sus responsabilidades en la crianza y la formación de los hijos. Tales experiencias pueden ser valiosas y enriquecedoras —y algunas también negativas y antiformativas—, y las y los estudiantes deben aprender a distinguirlas, además de aprovecharlas como fuentes de reflexión y aprendizaje. Los docentes y las escuelas pueden y deben usar dichas experiencias como andamiaje para el proceso de enseñanza–aprendizaje. Ambos, escuela y familia, aportan al desarrollo integral de las y los estudiantes; los docentes, desde su rol profesional especializado en pedagogía, y las familias, desde el ejercicio pleno de su paternidad y maternidad. Lo mismo se puede decir del espacio social o comunitario, donde también las y los estudiantes viven experiencias y prácticas culturales muy diversas y valiosas, así como de signo contradictorio, que se deben diferenciar, y a cuya preservación y mejora pueden aportar desde sus propias iniciativas y decisiones. Es por ello que se debe establecer un nuevo arreglo entre escuela, familia y comunidad basado en el rescate de las potencialidades de niñas, niños y adolescentes, en una alianza orientada a cifrar altas expectativas en ellas y ellos.



1

Diferenciar el rol de las familias en el ámbito de crianza y formación del rol que corresponde al docente en el ámbito de la escuela, funciones y responsabilidades que deben complementarse pero no confundirse

Proponemos redefinir el rol que las escuelas asignan a las familias en la educación de sus hijos, considerando que estas vieron significativamente ampliado su ámbito de responsabilidad durante la pandemia, cuando tuvieron que asumir (aquellas que podían) actividades que deben ser ejercidas principalmente por escuelas y docentes. La responsabilidad de las familias en la formación de sus hijos no debería consistir en conducir o supervisar actividades escolares, tales como desarrollar tareas o proyectos de aprendizaje, que requieren retroalimentación adecuada de maestros profesionales. Las familias deben hacerse cargo de proveer protección, cuidado afectuoso, formación y acompañamiento emocional a las personas menores del hogar, además de facilitar los recursos y condiciones para su asistencia a la escuela.

Mirar y descubrir a la persona, más allá del estudiante, es esencial tanto en la escuela como en la casa. Por muy importante que sea la educación, las personas son y valen mucho más que sus aprendizajes escolares o sus conductas en el aula. Luego de dos años alejados de las escuelas y con las grandes brechas de aprendizaje por cubrir, será un desafío ineludible atender a su bienestar antes a que las tareas escolares, cuando no resulte posible conciliar ambos objetivos. En la casa, el tiempo dedicado a las tareas del hogar, y la creencia de que el mundo de los adultos y el de los niños o adolescentes solo se interceptan en la zona de responsabilidad (los estudios, por ejemplo), hacen que las relaciones familiares con los menores se centren en las demandas escolares, y no en compartir experiencias y emociones significativas, sin lo cual difícilmente se generarán condiciones óptimas para el desarrollo pleno o para los aprendizajes.

Es recomendable, por lo tanto, promover que las y los docentes se abstengan de pedir a los padres ser censores y perseguidores de sus hijos, evitando reforzar la competencia por el mérito académico. Es también necesario darles oportunidades para que puedan reflexionar sobre la inveterada costumbre de atribuir el bajo rendimiento de las y los estudiantes a la negligencia o ignorancia de las familias y, más bien, asumir su propia responsabilidad sobre el aprendizaje de todas y todos. El mensaje que debe llegar a las madres y los padres es que su rol no consiste en suplir o suplementar el rol del docente en la enseñanza, sino en incorporar hábitos y rutinas de interacción familiar con actividades lúdicas, de recreación y diálogo, tanto como de distribución

adecuada y equitativa de responsabilidades domésticas y de reconocimiento de los aportes de cada quien al bienestar de la familia, de manera que todos se sientan acogidos y acompañados, y asegurar así las mejores condiciones —a su alcance— para que sus hijas e hijos puedan aprender.

2

Reconocer en las diversas dinámicas familiares y vida social de las y los estudiantes oportunidades de aprendizaje que las escuelas necesitan identificar, valorar y acreditar

Nadie llega sin saberes a la escuela. Las experiencias previas de las y los estudiantes, así como los aprendizajes logrados gracias a ellas, deberían reconocerse y ser un punto de partida para el mayor desarrollo de las competencias que demanda el Currículo Nacional de Educación Básica. Los años de pandemia por la COVID-19 sometieron a todos —aunque de diferentes formas— a los efectos directos y colaterales de la enfermedad y la cuarentena, pero también abrieron espacios de aprendizaje para administrar, por ejemplo, el tiempo de estudio y la práctica de labores domésticas y productivas, de colaboración en emprendimientos familiares y comunales por la emergencia, de generación de ingresos y de cuidado de la salud, entre otras actividades.

En todas las regiones del país, más de dos millones de niños, niñas y adolescentes participan de actividades domésticas y productivas. Cumplen roles en las faenas de pesca, agrícolas o ganaderas, e incluso en las industrias, cuando no venden en la calle o en los mercados. También en el hogar cocinan, cuidan de sus hermanos, hacen limpieza o labor de vigilancia (INEI, 2021). Todas estas tareas les demandan habilidades diversas y les dejan lecciones significativas que atraviesan varias áreas del currículo escolar, pero que la escuela no reconoce ni acredita, y las familias no valoran como aprendizajes. La escuela debe ayudar a todos los miembros de la comunidad educativa —incluyendo a las familias— a identificarlas y procesarlas como parte del desarrollo de las competencias del Currículo Nacional.

Para ello, en lugar de los procesos rutinarios de planificación de las y los docentes —que parte de lo que entienden es lo prescrito para el grado en que esté matriculado un estudiante o de las actividades propuestas en libros de texto o cuadernos de trabajo—, se deben fortalecer

las capacidades docentes para recuperar esas experiencias vividas en la familia y la comunidad e incorporarlas a sus procesos de planificación. Esa recuperación no solo legitimaría que “se aprende no solo dentro de la escuela y a lo largo de toda la vida”, sino que rescataría lo aprendido en estos dos años y validaría los esfuerzos de muchos actores comunitarios por contribuir al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes durante ese tiempo. Por ese motivo, la identificación de esos aprendizajes debe ser parte de las evaluaciones diagnósticas iniciales u otras que se realicen durante el año escolar, y ser compartidas con padres de familia y otros miembros de la comunidad.

3

Valorar objetivamente las experiencias familiares y comunales que tengan valor formativo, así como aquellas que, por el contrario, afecten negativamente la formación de las y los estudiantes o los pongan en riesgo

.....

Las experiencias familiares y comunitarias vividas durante la pandemia y en otros momentos deben ser evaluadas en sus matices y complejidad, sin idealizarlas ni estigmatizarlas. Docentes y estudiantes deben distinguir en ellas sus aspectos valiosos y también los discutibles. Por ejemplo, la cuarentena puede haber generado muchas prácticas familiares positivas en lo referido a la cooperación y el cuidado del otro, pero también puede haber reforzado estereotipos de género en la asignación de las tareas domésticas. La forma en que las familias o comunidades resolvieron sus conflictos en esa coyuntura puede haber aportado positivamente al desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, pero también puede haber generado prácticas dañinas para su bienestar y salud mental. Analizar críticamente la dinámica de las experiencias familiares y comunales es clave para rescatar su valor formativo.

Es importante reconocer que en el mundo escolar las imágenes o representaciones sociales de la familia tienden a oscilar entre la descalificación e idealización, muchas veces pasando por alto evidencias de la realidad y los cambios ocurridos en su composición y funciones en los últimos sesenta años, y cómo estos afectan positiva o negativamente el desarrollo integral y los aprendizajes a lo largo de toda la vida. No hay una sola manera de ser y funcionar en familia; todas ellas pueden y deben contribuir al desarrollo personal de todos sus integrantes.

Se sugieren ejercicios entre los docentes y entre los estudiantes que les permitan revisar las características de sus relaciones interpersonales y de posibles prejuicios o estereotipos que rigen algunos de sus comportamientos. Ello podría partir tanto de la constatación empírica de cómo son las familias de la comunidad en la que enseñan y aprenden, y de la revisión de información sobre cómo fueron y son las familias en el resto del país y en el mundo de hoy, procurando que presupuestos morales o idealizaciones no impidan reconocer la diversidad realmente existente.

4

Identificar problemas y expectativas de la comunidad relativas a sus dinámicas productivas, sociales, culturales o familiares que despierten el interés de las y los estudiantes y los motiven a diseñar, por sí mismos, iniciativas, investigaciones o proyectos con valor social

.....

La pandemia ha agudizado problemas ya existentes y ha generado nuevos retos, necesidades y expectativas en las familias, las comunidades y en diversas organizaciones sociales o productivas que pueden haber sido percibidos y sentidos de manera muy cercana por las y los estudiantes, y podrían brindar oportunidades para ser trabajadas desde las escuelas. Los proyectos que aportan beneficios a la comunidad local, si se hacen desde la escuela, deben tener, ante todo, valor pedagógico. Deben ser identificados como necesarios y diseñados por los propios estudiantes, y mediados por los docentes en prácticas respetuosas de sus iniciativas. No deben ser decididos o direccionados por los adultos desde sus propios criterios o expectativas.

Ello requiere que la o el docente rompa el hábito de asignar tareas decididas, pautadas y controladas por ella o él, en un afán por evitar que sus estudiantes cometan errores, pero terminan por eludir o paralizar el desarrollo de su autonomía, y empiece a introducir progresivamente la metodología de proyectos en las rutinas del aula, avanzando de propuestas preestructuradas a experiencias semiestructuradas y no estructuradas y, cuando sea pertinente, involucrando a actores de la comunidad en su implementación.

5

Propiciar espacios de intercambio entre familias y escuelas enfocados en identificar, describir y valorar los progresos y fortalezas de los y las estudiantes en la vida familiar y escolar, generando un diálogo que ayude a construir una imagen positiva de niñas, niños y adolescentes, así como a desmontar estereotipos y prejuicios

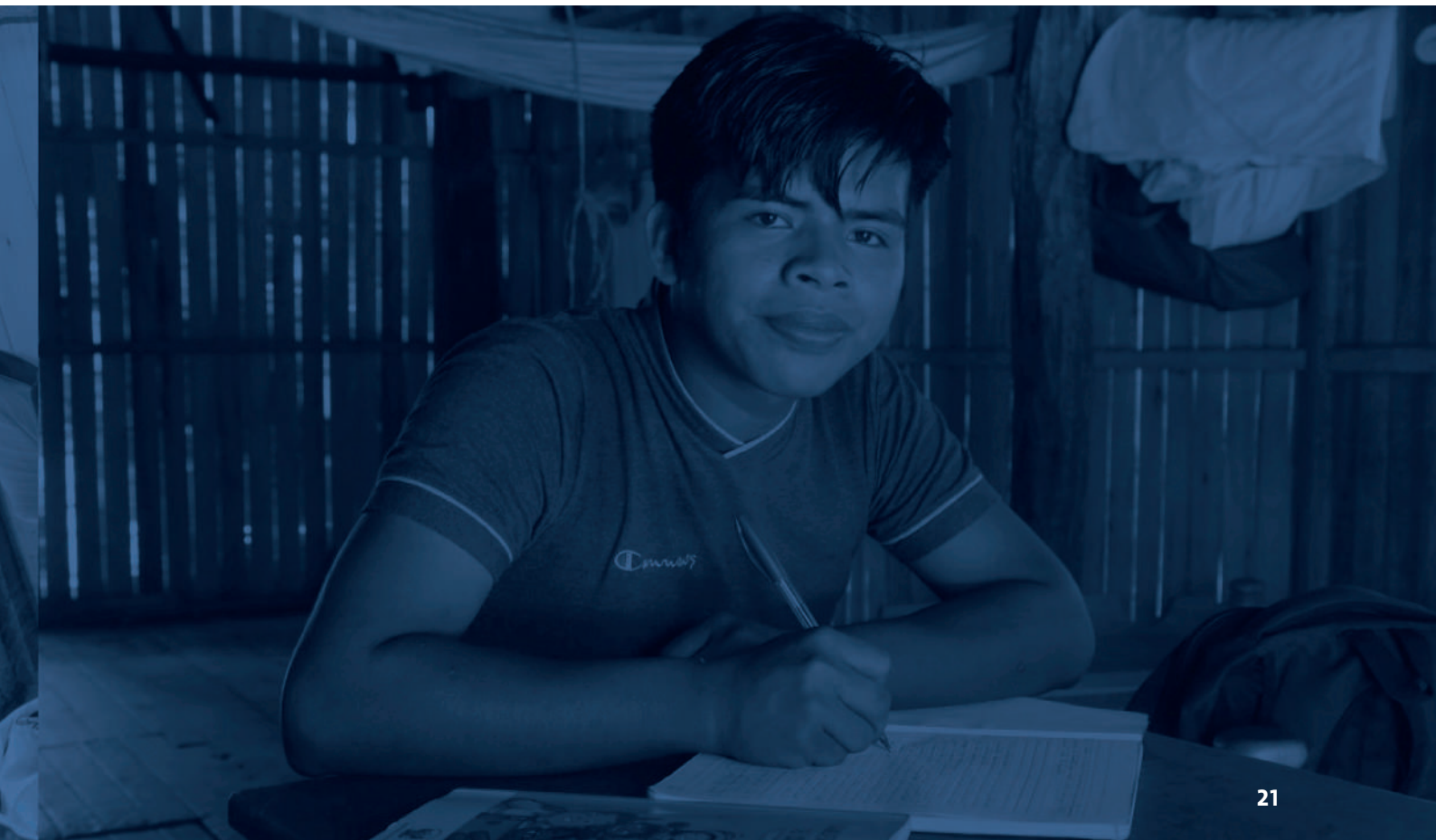
.....

El intercambio de información entre familias y escuelas —particularmente aquella orientada a compartir resultados de las evaluaciones de inicio o de avance de los aprendizajes— debe centrarse en las fortalezas de las y los estudiantes, no en sus supuestas deficiencias o debilidades, como ha sido típico de la cultura escolar, para evitar así consecuencias punitivas o estigmatizadoras. Aquellos estudiantes que ya eran amonestados, etiquetados o incluso maltratados, es muy probable que hayan visto agravada su situación durante la pandemia. Para muchos de ellos, la escuela podría y debería ser un espacio que les permita salir de una autoimagen negativa reforzada por sus entornos familiares.

Para construir y devolver una imagen positiva de las y los estudiantes en los intercambios entre familia y escuela, es necesario que esos espacios dejen de focalizarse en problemas, errores y deficiencias de los estudiantes, así como en su corrección, y pasen a construir diálogos apreciativos que comuniquen y reconozcan sus cualidades, esfuerzos y progresos en todos los ámbitos de su desempeño, despenalizando el error. Es conveniente tomar como referencia la evolución del propio desempeño en lugar del de sus pares. Ello ayudaría a reducir el impacto de lo que es una fuente frecuente de maltrato familiar cuando se obtienen calificaciones insatisfactorias.

Recomendaciones para reconectar a las y los estudiantes con el sistema educativo y el aprendizaje presencial

Además de las urgentes tareas pendientes para recuperar las trayectorias escolares de decenas de miles de estudiantes de todo el país que interrumpieron sus estudios durante estos pasados años y están en riesgo de discontinuarlos de manera definitiva, el retorno a la presencialidad trae consigo una serie de desafíos adicionales. Uno de los más importantes es la necesidad de asegurar que las medidas de salubridad se cumplan y sostengan, pero sin usarlas como pretexto para interrumpir la presencialidad o para impedir formas de trabajo colectivo que maximizan oportunidades de aprender de forma reflexiva e interactiva entre los mismos estudiantes, en lugar de mantener una abundancia de prácticas tradicionales de enseñanza directiva centrada en el docente. Tienen que ver también con el bienestar emocional de las y los estudiantes, una tarea insoslayable que debe impregnar todas las rutinas de la escuela e involucrar a todos los docentes. Pero el desafío quizás más complejo de alcanzar tiene que ver con la necesaria flexibilización de las modalidades de enseñanza para hacer posible la atención diferenciada a estudiantes que llegan con muy distintos niveles de aprendizaje o que se reincorporan luego de un largo periodo de desconexión, y cuyo progreso demanda procesos, metas y ritmos que no se pueden homogenizar.



6

Asegurar los protocolos de bioseguridad como condición indispensable para el regreso a las instituciones educativas, ofrecer campañas de sensibilización y generar tranquilidad y confianza a las familias, difundiendo las medidas sanitarias a utilizar en las escuelas

Una de las razones por las que algunos estudiantes no retornan a clases presenciales o desertan suele ser el temor de sus familias a que sean contagiados. El cumplimiento y supervisión de los protocolos normados para la prevención del contagio de COVID-19 son indispensables y debe garantizarse su implementación y mantenimiento, pero sin permitir que se conviertan en barreras insalvables que impiden o minimizan la interacción y participación de las y los estudiantes en actividades de aprendizaje, que sean usadas como justificación para reducir la presencialidad innecesariamente o para reforzar prácticas tradicionales de enseñanza frontal y discursiva. El concepto de bioseguridad, además, debe incluir la salud emocional, para la cual la interacción con las y los compañeros cara a cara y las actividades físicas resultan medulares después de dos años de aislamiento, lo que día a día se comprueba local e internacionalmente algo que ha generado un incremento significativo en diversos indicadores de salud mental. Sin salud física y mental, difícilmente se puede aprender.

Se necesita un plan de mediano y largo plazo para dotar a los locales escolares de infraestructura segura, incluyendo su dotación de agua y desagüe, energía eléctrica y conectividad, con mecanismos de inversión presupuestal que requieren ser priorizados por la gestión gubernamental para garantizar su cumplimiento en los plazos previstos. Las comunidades educativas deben demandar su implementación equitativa y oportuna, particularmente allí donde el Estado no llega a tiempo con servicios de calidad. La vacunación de docentes, estudiantes y familias no solo reducirá la demanda de servicios de atención primaria de salud y de centros hospitalarios, sino que disminuirá la necesidad de recurrir intermitentemente al cierre de escuelas, además de ser una acción manifiesta de respeto a los derechos de los demás miembros de la comunidad educativa a seguir aprendiendo. El reinicio de programas de alimentación y salud escolar suspendidos durante estos años de pandemia, y la práctica de ejercicio físico y deportes son necesidades sentidas y perentorias, y pueden y deben ser aprovechadas como espacios de aprendizaje y desarrollo de muchas competencias curriculares.

7

Identificar a las y los estudiantes de todo el país que interrumpieron sus estudios y que están en alto riesgo de discontinuarlos de manera definitiva, y desarrollar estrategias focalizadas a fin de que puedan recuperar y continuar sus trayectorias educativas

En Perú, 413 197 estudiantes matriculados en educación básica en 2021 no se matricularon hasta inicios de agosto de 2022; y 73 711 estudiantes matriculados en 2020 no se matricularon en 2021. Si bien se tiene un estimado de quienes desistieron —voluntaria o forzadamente— de continuar sus estudios en la educación básica, estos datos no son concluyentes ni exhaustivos, por lo que se necesita con urgencia saber cuántos son, dónde están y cuáles son sus características y situación familiar, a fin de poder identificarlos y reconectarlos. El Ministerio de Educación debe asegurar la más pronta ubicación y contabilización de las trayectorias interrumpidas, mejorando los sistemas de información de estudiantes en riesgo de discontinuar sus estudios, tales como Alerta Escuela o el mismo SIAGIE, y promover su uso por los equipos directivos de las escuelas.

También es urgente que el Estado asuma la pronta recuperación de las trayectorias educativas interrumpidas, para así evitar el alto riesgo de no ser completadas y el consiguiente impacto no solo en la pérdida de futuras oportunidades laborales, profesionales y económicas, sino, además, el insuficiente desarrollo de las competencias necesarias para la vida en comunidad, para el propio cuidado y para el de los demás. La recuperación de estas trayectorias educativas implica, por un lado, reconectar a las y los estudiantes y, por otro, asegurar su continuidad, definiendo e implementando diversas estrategias que deben ser pertinentes para estos estudiantes según sus condiciones de vida particulares y necesidades específicas de aprendizaje.

Para hacer posible dicha recuperación y continuidad, particularmente entre los sectores más vulnerables de la población, se sugiere lo siguiente: i) emprender activas campañas de concientización sobre los riesgos y costos de interrumpir los estudios, para estimular la reconexión de aquellos estudiantes que no continuaron; ii) definir apoyos que reduzcan los costos asociados a la educación, tales como exoneración de pagos según grados de necesidad

o financiamiento vía becas y bonos, especialmente para los estudiantes con alto riesgo de no continuar sus estudios; iii) adaptar las condiciones del servicio educativo, en especial el manejo flexible de los horarios, de modo que se respeten los espacios personales de los estudiantes que desempeñan otras actividades, como el trabajo dentro y/o fuera de casa; iv) asegurar la atención preferencial para las y los estudiantes que estuvieran muy rezagados respecto a sus pares; y v) asegurar prácticas pedagógicas en las instituciones educativas como pertinentes a las necesidades y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes que han interrumpido sus estudios, y a sus contextos familiares y comunitarios.

8

Poner en agenda pública la discusión sobre la conveniencia de suprimir la repitencia o limitarla al tránsito entre un ciclo y otro, así como la cuestión del progreso escolar por grados

.....

Es importante poner en discusión la configuración actual del sistema educativo, en especial si se desea reconectar a las y los estudiantes que interrumpieron sus estudios y evitar que otros que están en alto riesgo lo hagan también. En ese sentido, se hace necesario evaluar la posible institucionalización de una “promoción guiada” al interior de los ciclos y de los procedimientos de acompañamiento diferenciado para quienes lo requieran, así como evaluar los posibles efectos de suprimir la repitencia o limitarla al tránsito entre un ciclo y otro, ya que es inviable que en diez meses todos los estudiantes logren las mismas metas de forma simultánea. Se requiere también evaluar el impacto de eliminar la barrera impuesta por los grados escolares, que obliga a los docentes a apurar procesos que necesitan mayor tiempo de maduración y dificulta atender las distintas necesidades de plazos y condiciones de aprendizaje que cada estudiante requiere. Poner en la agenda pública estos temas resulta especialmente urgente en esta coyuntura de pandemia, para asegurar la reconexión y continuidad de aquellos estudiantes que dejaron el sistema educativo.

Recomendaciones para desarrollar habilidades socioemocionales más allá de la pandemia

Las habilidades socioemocionales son sustento y sustancia de competencias tales como las relativas a la identidad y la convivencia, y están también a la base de la autogestión del aprendizaje y, sin duda, de todas las competencias comunicativas. Más aun no es un tema para la agenda del psicólogo y el tutor, sino del docente y de su tarea pedagógica cotidiana en las aulas. Eso demanda a la docencia sensibilidad a todas las diversidades presentes en cualquier grupo humano y capacidad de atenderlas en las aulas con empatía y apertura suficientes para crear un clima emocional favorable al crecimiento y el aprendizaje, gracias a una formación y acompañamiento para ello. Posiblemente requiera también de la disponibilidad de oportunidades para que las y los docentes puedan desarrollar para sí mismos esas habilidades socioemocionales que tienen la responsabilidad de promover en el aula.



9

Asegurar un asesoramiento psicológico especializado a los docentes como estrategia prioritaria para el desarrollo de sus propias habilidades socioemocionales y el manejo de los factores de estrés laboral

Las y los docentes deben prepararse para hacer labor pedagógica en el campo socioemocional. Eso supone conocimientos, habilidades sociales y la formación de actitudes adecuadas. El desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes es condición necesaria para abordarlas apropiadamente en la educación de las y los estudiantes, y no suele ser objeto de atención preferente en la formación profesional, a pesar del carácter relacional de la docencia y la exposición continua a interacciones personales de distintos grados de intensidad. La pandemia ha puesto en mayor relieve esa demanda de soporte socioemocional para los docentes, quienes han soportado factores estresantes —en muchos casos extremos— durante más de dos años: los efectos emocionales del aislamiento, de la sobrecarga laboral — en el hogar y en el trabajo—, del duelo por la pérdida de familiares y colegas, entre otros.

Es necesario crear una oferta formativa para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes, que priorice el tema y permita superar creativamente las limitaciones que suelen caracterizar actualmente a las actividades formativas presenciales a gran escala, ya que dicha modalidad parece ser la más efectiva y la única viable, dada la enorme cantidad de maestros que ejercen su profesión en todo el país.

10

Desarrollar estrategias pedagógicas que permitan sostener un diálogo permanente entre docentes y estudiantes que promueva el bienestar y el desarrollo de la identidad y de las capacidades de convivencia democrática de los alumnos

Se necesita revertir la creencia arraigada de que la atención al bienestar y desarrollo de las habilidades socioemocionales del estudiante —indispensables para la construcción de la propia identidad, autoestima, autorregulación emocional, tolerancia, colaboración y manejo de conflictos— significa atender problemas o casos individuales, que es un aspecto ajeno a la labor docente, o que se trata de un tema disciplinar que corresponde solo al tutor o al área de desarrollo personal y al turno correspondiente en el horario escolar. Es indispensable reconocer

e interiorizar que estos son aspectos transversales del currículo y que su desarrollo está en el centro mismo de las responsabilidades pedagógicas de la escuela y de todos los docentes sin excepción. Es un requisito para generar climas favorables para el aprendizaje colaborativo e interactivo en todas las áreas y niveles educativos.

Para lograr lo antes mencionado, se propone capacitar a las y los docentes de todas las especialidades y niveles para que puedan abordar el bienestar y desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, desde las experiencias de la convivencia diaria y del trabajo colaborativo, cambiando el enfoque conceptual con que se suelen abordar las competencias vinculadas a la construcción de la identidad y la convivencia, ya que genera una comprensión superficial de su significado y de los desafíos que implica su aprendizaje. El desarrollo de estos aspectos debe ser asumido como un componente clave de la actividad docente, con convencimiento de que, sin capacidades de manejo de sus emociones y las de los demás, las y los estudiantes no podrán ni convivir saludablemente con otras personas ni desarrollar plena y libremente su potencial personal, cognitivo, creativo ni físico.

Se sugiere que el Ministerio de Educación elabore lineamientos pedagógicos para los docentes de todos los niveles educativos sobre cómo fomentar el bienestar y desarrollo de las habilidades socioemocionales para la construcción de la propia identidad y la convivencia de los estudiantes. Cada institución educativa debería implementar rutinas de acogida y buen trato, que generen un clima de confianza en el cual las y los estudiantes puedan compartir sus experiencias de vida fuera del aula y el valor y significado que les asignan. Tener un conocimiento cercano y una imagen positiva de cada estudiante es esencial para sostener interacciones pedagógicas empáticas y pertinentes que permitan el desarrollo de la autonomía, libertad y responsabilidad del estudiante. Se necesita desechar esa antigua visión de la educación como una introducción obligada a la disciplina y la práctica de la gratificación diferida, y promover, por el contrario, el placer de aprender, desde la plena consciencia de tratarse de un servicio público que debe ejercerse con plena satisfacción que debe ofrecerse de manera satisfactoria.

11

Brindar asistencia técnica a las instituciones educativas para que puedan apoyar el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus integrantes

El aporte de la psicología a la escuela necesita combinar distintas perspectivas disciplinares, por ejemplo, la psicología educativa, social, clínica, e incluso la terapia familiar, para ayudar a entender las conductas de niños, adolescentes y adultos no de manera aislada, sino en el contexto de la escuela y las reglas de juego que rigen los roles de cada uno dentro del sistema, más aun en esta coyuntura especial de pandemia y adaptación a conductas recomendadas por normas de bioseguridad.

Las Direcciones Regionales de Educación deben crear equipos multidisciplinarios especializados en habilidades socioemocionales a nivel territorial, que sean itinerantes y presten asistencia a las instituciones educativas en estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes y estudiantes, focalizando inicialmente en zonas especialmente críticas, urbanas y rurales, organizando su servicio desde un diagnóstico de la situación de cada zona de intervención. Ello conlleva desterrar la creencia de que cada escuela debe tener un psicólogo y que su aporte solo se centre en ayudar a los estudiantes con problemas socioemocionales.

Recomendaciones para priorizar diagnósticos y métodos para un aprendizaje colaborativo y reflexivo

La evaluación diagnóstica necesita ser aplicada obligatoriamente al inicio de cada año escolar, para que las y los docentes planifiquen su labor pedagógica no solo con base en lo normado, sino tomando en cuenta el conocimiento preciso de las distintas necesidades de aprendizaje existentes en su aula. Asimismo, las experiencias de aprendizaje ofrecidas a lo largo del año deberían apelar a metodologías que reten la capacidad de pensar de las y los estudiantes, y les permitan aprender con autonomía sobre la base de sus propias indagaciones y trabajo colaborativo con sus pares, combinando saberes con libertad y en función de las necesidades que ellos mismos identifiquen. Desde estas premisas, debería ser habitual para los docentes enseñar siempre y en toda circunstancia con plena consciencia de la heterogeneidad del aula, aún más acentuada como secuela de la pandemia, así como de la magnitud del desafío que representa este cambio en el enfoque de la educación, afrontándolo colaborativamente como equipo o comunidad profesional de aprendizaje.



12**Institucionalizar la evaluación diagnóstica como base fundamental para la atención de la diversidad de los avances y logros educativos, y de las características socioculturales y necesidades socioemocionales de las y los estudiantes desde el inicio de cada año escolar**

La supuesta homogeneidad y nivelación de las y los estudiantes promovidos de grado es un mito que se arrastra desde siglos anteriores. Las aulas siempre han sido heterogéneas en sus niveles de logros de aprendizaje, más aun luego de dos años de educación remota de emergencia que han generado mayor heterogeneidad, dado el acceso tan dispar a recursos educativos y apoyo recibido en casa, aunado a la interrupción de estudios de varios estudiantes, en especial en las zonas rurales. Las aulas son heterogéneas, además, por las propias características personales y socioculturales de los estudiantes y sus necesidades socioemocionales en cada etapa de su vida. La atención a la diversidad debe empezar por un diagnóstico amplio desde el inicio de cada año escolar, como ya se ha mencionado.

Las evaluaciones diagnósticas y de cierre deben ser institucionalizadas, entendiéndose por ello que su aplicación no debe ser entendida como una necesidad solo coyuntural generada por la pandemia, y deben abarcar tanto los niveles de aprendizaje de las y los estudiantes como su situación y características personales y estado socioemocional, identificando fortalezas y no solo problemas. Niños, niñas y adolescentes atraviesan distintas etapas y en cada una de ellas pueden aparecer comportamientos no esperables a su edad. Antes de cuestionarse, deben ser entendidos en el contexto en que surgen y en el de la calidad de las interacciones que se producen en el aula y la escuela. Cada estudiante debe tener actualizadas sus evaluaciones a lo largo de su escolaridad, las que deben ser conocidas por ellos mismos.

El Ministerio de Educación debe ofrecer a las y los docentes formación en el diseño y ejecución de evaluaciones diagnósticas por competencia y sobre los aspectos socioemocionales de las y los estudiantes con ejemplos, modelos y explicaciones de los procedimientos para evaluarlos de manera analítica y holística. La evaluación diagnóstica debe ser la base para la planificación de cada año, de modo que se asegure la atención a la diversidad de aprendizajes y necesidades de los estudiantes, y no como es hoy, que se planifica con base en lo normado para el grado. Planificar sobre la base de información diagnóstica es hasta ahora una práctica ajena a las costumbres escolares y las habilidades para hacerlo no son cultivadas en la formación profesional, por lo que constituye un gran reto que el sistema necesitaría asumir para transformar.

En Uruguay, desde antes de la pandemia se efectúa evaluación diagnóstica a las y los estudiantes antes de iniciar el año escolar. Se busca conocer las características del grupo, las fortalezas y debilidades individuales y colectivas, así como los saberes previos que pueden proveer las bases para el aprendizaje. La evaluación comprende las condiciones ambientales, las condiciones culturales y las condiciones personales del estudiante, a fin de tener una noción más clara del punto de partida y minimizar la pérdida de esfuerzo y energía. Así, no se enfoca solo en los conocimientos previos; abarca también la percepción de sí mismo, su autoconcepto y su competencia en diferentes áreas, sus aptitudes físicas y las de su entorno familiar (Emery, Borba, Méndez y Rodríguez, 2019).

13

Asegurar genuina autonomía y protagonismo de las y los estudiantes en sus aprendizajes, fomentando proyectos interdisciplinarios y colaborativos, partiendo de su propia reflexión y decisiones, articulando las competencias que demanden las actividades que elijan realizar

.....

Hay diferencias entre autonomía y acatamiento independiente de instrucciones impartidas por otros. La autonomía supone libertad de pensamiento y decisión en la ejecución de una tarea, y aunque eso abre posibilidad al error, se asume el error como oportunidad de aprendizaje, como necesario y natural en el proceso de aprender a cualquier edad. La autonomía en el aprendizaje es necesaria, pues quien decide qué valora y rescata de cualquier experiencia de aprendizaje es el estudiante. Hay que reconocer que, durante los dos años de educación remota, las y los estudiantes han tenido independencia, mas no real autonomía, y muchos de ellos, al no saber o no poder avanzar independientemente, se han alejado del sistema y se han retirado.

Los proyectos son metodologías que demandan autonomía en la reflexión y toma de decisiones de los estudiantes. Crean, además, la oportunidad de articular áreas y competencias diversas, pero solo en la medida en que el problema o reto que deben resolver lo requiera, no por decisión del docente desde criterios ajenos al desafío que afrontan, y siempre que la gestión institucional y local respete las reglas básicas de sus procedimientos, sin desvirtuarlos. Esto último conlleva un cambio importante en la rígida división del tiempo que impone el horario escolar oficial, el marco de un cronograma idéntico para todas las escuelas del país y la presión por el cumplimiento del programa oficial en un plazo uniforme, que no se condicen con el despliegue de metodologías basadas en proyectos.

Es necesario desarrollar programas que fortalezcan en las y los docentes el manejo reflexivo de los enfoques y conceptos clave de cada área curricular, y les brinde un repertorio metodológico variado que posibilite el desarrollo de aprendizajes reflexivos y autónomos de las y los estudiantes: priorizar metodologías de aprendizaje basado en proyectos, en problemas, retos, investigación y simulación, explicando y ejemplificando el rol del docente en cada una de ellas, y demostrando su pertinencia para ámbitos urbanos y rurales. Las experiencias pedagógicas que deben primar en las escuelas necesitan ser de carácter inductivo y no estructurado, para que los estudiantes tengan la oportunidad de desempeñarse con autonomía en el afrontamiento de auténticos retos a sus capacidades reflexivas, descartando toda pretensión de estandarización de los procedimientos para planificar, enseñar y evaluar, y abandonando por fin esa pedagogía prescriptiva, controladora y directiva que prima hoy, y que demanda un protagonismo absoluto del docente y un rol pasivo dependiente del estudiante.

14

Institucionalizar el trabajo colegiado y colaborativo entre docentes para el desarrollo de aprendizajes pertinentes a las distintas necesidades de las y los estudiantes, promoviendo comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas y redes, que desarrollen y concierten con autonomía planes de mejora profesional

.....

La docencia, entendida como profesión y comprendida en su naturaleza relacional, requiere necesariamente de trabajo colegiado. La complejidad que supone una labor de interacción constante con grupos humanos diversos para obtener resultados de orden cualitativo implica muchos desafíos y demanda una continua colaboración, especialmente hoy, en momentos de pandemia cuando el reto es mayor y las circunstancias son más difíciles, y demandan de las y los docentes respuestas pedagógicas y de soporte socioemocional que muchas veces sobrepasan sus posibilidades individuales.

Se sugiere promover que los docentes de cada institución educativa se reúnan en comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollen sus planes de mejora en función de las metas que cada comunidad decida priorizar. Será necesario liberar a los directivos de carga administrativa para que puedan ejercer liderazgo pedagógico y ser proactivos en su constitución, contribuyendo a eliminar la natural resistencia de los docentes a compartir con apertura los aciertos y errores de su práctica profesional por temor a las críticas. Para ello, el Ministerio de Educación requiere desarrollar lineamientos y ofrecer soporte técnico a los directores, en alianza con instituciones formadoras.

Recomendaciones para promover una convivencia escolar saludable y respetuosa de las diversidades y la equidad de género

Prestar atención a la convivencia social en las escuelas no es una práctica común ni un elemento característico de la cultura escolar, caracterizada más por elementos como la vigilancia y el control. Por eso, hoy que la convivencia ha sido particularmente afectada por las secuelas de la pandemia, necesita ser objeto de gestión y que los equipos directivos de las instituciones creen las oportunidades necesarias para que estudiantes y docentes construyan vínculos —dentro de las aulas y en el espacio escolar— basados en la confianza, en la seguridad de ser entendidos, aceptados y cuidados por el otro, en el respeto por todas las diferencias, en el manejo racional y equitativo de las divergencias, en una visión compartida del sentido de pertenecer a la escuela, en la búsqueda del bien común y la equidad cuando hay que tomar decisiones. Una convivencia de esta calidad da sustento a la formación para la ciudadanía y democracia.



Es importante tomar en cuenta que gestionar la convivencia en las escuelas no es algo separado de la gestión de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias del currículo. Ambas dimensiones de la experiencia escolar en gran medida se superponen, ya que las y los estudiantes interactúan la mayor parte del tiempo en los procesos diseñados para el trabajo curricular y el aprendizaje. Muchos problemas “de convivencia” surgen por las deficiencias o los errores del diseño pedagógico de los procesos de aprendizaje curricular. Un aprendizaje activo y cooperativo, con metas compartidas y ayuda mutua, fortalecerían, en cambio, dinámicas de convivencia respetuosa y solidaria.

15

Desarrollar capacidades docentes y liderazgos directivos para la gestión efectiva de una convivencia en la que se valore y respete la diversidad

La gestión de la convivencia escolar requiere especialización y liderazgo efectivo de equipos directivos en la gestión de la calidad de las relaciones interpersonales en la institución, dentro y fuera del aula, con las y los estudiantes, entre docentes y con la autoridad. Con el retorno a la presencialidad que demanda necesariamente ciertas reglas (horarios, protocolos, etc.) y autorregulación del comportamiento de estudiantes, docentes y autoridades, es necesario dar sentido y legitimidad a esas normas, aplicándolas de manera consistente, equitativa y oportuna, resolviendo conflictos, y previniendo o confrontando episodios de acoso y violencia en cualquiera de sus formas u orígenes.

Es esencial convertir la convivencia escolar en un espacio de aprendizaje de la democracia, basada en una visión compartida del sentido de pertenencia a la institución educativa, en el respeto incondicional a derechos y deberes, en la corresponsabilidad con el bien común y el manejo empático, asertivo y equitativo de los conflictos, de modo que sean fuente de crecimiento para todas y todos. Llevar a cabo este desafío requiere que docentes y directivos salgan de ese enfoque convencional de convivencia escolar asociado a la idea de orden y disciplina o de contención de la violencia, que atribuye los problemas que la amenazan a factores extraescolares (a las y los estudiantes, a sus familias y a la crianza), así como la elusión de conflictos latentes vinculados a la conducta de los adultos.

16

Construir vínculos y relaciones interpersonales positivas en el aula y la institución educativa basados en la escucha activa, asertividad y tolerancia, promoviendo que estudiantes y docentes expresen sus necesidades y emociones con libertad

.....

Un clima positivo en el aula es un requisito básico para lograr aprendizajes profundos. Esa es tarea de todo docente, y desarrollarla en la institución educativa es, además, tarea de los equipos directivos. El tutor asignado a un aula no puede sustituir a los demás docentes en la tarea de crear el clima emocional necesario para el aprendizaje de las y los estudiantes. Los docentes requieren prepararse para desempeñarse bien en este campo, que es especialmente urgente en esta coyuntura de pandemia, dadas las diversas circunstancias por las que cada estudiante pasó durante ese tiempo y lo que significa esta nueva forma de interactuar en el aula. Además, los directivos deben incorporar como parte de su labor el fomento de los vínculos y las relaciones positivas entre toda la comunidad educativa.

Es necesario crear oportunidades para conocer mejor a las y los estudiantes en sus experiencias de vida, en su personalidad, intereses generacionales y rutinas extraescolares, para crear vínculos de confianza entre ellos y sus docentes, y conocer aquello que valoran y los motiva. Eso conlleva lograr un clima de aula donde el aprendizaje surja como una necesidad, en donde prime la confianza y los estudiantes se comprometan con voluntad y entusiasmo a afrontar retos que les sean significativos. Se necesita, además, crear confianza, tolerancia y asertividad entre docentes y directivos, de modo que esos vínculos y relaciones positivas sean ejemplo de coherencia institucional para los estudiantes.

17

Promover la autorregulación de la convivencia en las aulas y la escuela, modelando la resolución de conflictos con asertividad, equidad y empatía, previniendo toda expresión de violencia, en particular, la violencia de género

.....

Ni los conflictos son expresión de anomalías en la convivencia social ni la dimensión socioemocional de las y los estudiantes está asociada a patologías. Los conflictos y las emociones asociadas a la conducta son parte natural de la convivencia y la condición humana,

y la escuela no es una excepción. No pertenecen al campo profesional del psicólogo ni del tutor, sino de todo docente. Durante este contexto de pandemia, se viene incrementando la violencia entre estudiantes al interior de la escuela, lo cual podría explicarse por diversidad de motivos. Lo importante aquí, más allá de las explicaciones, es asumir esta situación como una oportunidad de aprendizaje para la autorregulación de las y los estudiantes, dándole el espacio que ello requiere y no solo reprimiendo la conducta.

Para lograr la autorregulación de la convivencia en las aulas —así como entre docentes, directivos, padres de familia y los mismos estudiantes—, se requiere combatir la creencia de que el conflicto es un elemento anómalo y perturbador de la convivencia, cuando lo que hay que cambiar es la manera de afrontarlos, desistiendo de la imposición y el uso de la fuerza para resolverlos, ya que ello revela una concepción dogmática de la verdad y subestimadora de la infancia o adolescencia.

Se debe trabajar sobre objetivos con los que todos los estudiantes se identifiquen y que les dé identidad de grupo, así como definir acuerdos que les hagan posible conseguir sus metas y colaborar en el esfuerzo. Es necesario fortalecer la estrategia y programa nacional de prevención del acoso escolar y gestión de la convivencia, ofreciendo mayores orientaciones y asistencia técnica para hacer viable una disciplina autorregulada en las aulas y la escuela, sobre la base de una identificación genuina con los objetivos y procedimientos de aprendizaje, de modo que se haga de este tema una responsabilidad efectivamente compartida por todos los docentes de cada institución educativa y prepararlos para que puedan asumirla desde la perspectiva socioemocional.

Los mecanismos de protección local e institucional existentes deben funcionar bien y con celeridad, con un trato preferente a las denuncias de niños y adolescentes —SíseVe, Demuna, Centros de Emergencia Mujer, Defensoría del Pueblo—, como para que las y los estudiantes no teman denunciar abusos ni agresiones y sientan el respaldo de las instituciones públicas. Además, es necesario activar programas itinerantes especiales de las Demunas para las escuelas rurales, con mecanismos de procesamiento de las denuncias que eliminen las barreras burocráticas y la impunidad de los agresores.

En toda América Latina han surgido políticas para gestionar la convivencia escolar, motivadas en parte por hechos que se relacionan con las tensiones que otras políticas parecen estar produciendo a nivel global: las medidas crecientemente punitivas para contener la violencia escolar, el ambiente creado por las pruebas estandarizadas con altas consecuencias, así como las antiguas prácticas de exclusión y segregación escolar. Un sistema escolar que segrega por clase social tiende a asociar los problemas de convivencia con sectores sociales que terminan estigmatizados. Lo que está probado que no funciona en materia de convivencia son las políticas llamadas de tolerancia cero, que creen poder extirpar de raíz el problema del *bullying* o la violencia, así como las que convocan a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales para atender casos con un enfoque clínico, asumiendo que se trata de problemas de raíz individual. Lo que sí funcionan son las estrategias sistémicas a nivel de toda escuela (López, 2014).

18

Fortalecer la educación para la ciudadanía, la interculturalidad y la equidad de género desde un conocimiento cercano de las y los estudiantes y de sus roles en los diversos contextos, circunstancias y redes en las que participan

.....

El conocimiento y valoración de todas las culturas vivas en el país es irrenunciable; sus únicos filtros deben ser los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que son transculturales y están amparados por ley. La educación en el país tiene como referente principal al estudiante y sus necesidades, pues se basa en el principio del interés superior de niños y adolescentes. Esto pasa por situarlos en su espacio sociocultural y en su tiempo histórico, mas no desplazar el eje de la persona hacia el contexto. Durante la educación remota en la pandemia, han sido las poblaciones rurales y originarias las más afectadas por la falta de conectividad y de apoyo, por lo que se requiere dar prioridad a su atención, comprendiendo su contexto cultural y necesidades específicas.

Lo primero es respetar el derecho de todos los estudiantes de tener la oportunidad de conocer y valorar la propia cultura, tanto como dialogar con saberes de otras culturas, en el proceso de aprender a actuar de forma competente, es decir, de aprender a resolver problemas de manera reflexiva y crítica haciendo uso de conocimientos y habilidades diversos. Lo siguiente es hacer efectivos los mecanismos que impiden la impunidad en los casos de discriminación, racismo, acoso y abuso sexual en las instituciones educativas, sin condescendencia y hasta las últimas consecuencias, para convertir las escuelas en espacios libres de maltrato. Finalmente, cabe mencionar que la educación intercultural bilingüe requiere profesores profesionalmente competentes, y que hablen, lean y escriban la lengua de los estudiantes. Es perentorio incrementar recursos para preparar suficientes maestras y maestros con esas características, en lugar de ceder a presiones por asignar plazas que demandan ese perfil a docentes que no cumplen con esos requisitos. Aprender en su lengua materna significa un avance importante en el desarrollo de las y los estudiantes de las instituciones educativas interculturales bilingües que no debería posponerse más.

Recomendaciones para incorporar las TIC a la presencialidad

El país necesita crear las condiciones para brindar una educación en entornos híbridos, entre ellas, el acceso universal a Internet, escuelas tecnológicamente equipadas y conectadas, materiales educativos digitales autoformativos, docentes formados en competencias digitales, banco de recursos que aporten las herramientas digitales necesarias para el logro de las competencias curriculares y libertad de las instituciones educativas para diseñar su propio plan de estudios en función de los distintos niveles de avances que estos recursos posibiliten en sus estudiantes.



La Dirección de Innovación, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay produce recursos educativos digitales para el aprendizaje escolar. Estos recursos surgen en las últimas décadas como un medio de expresión y creación a través de un nuevo lenguaje basado en la imagen, el sonido y la interactividad, elementos que conjugados refuerzan la comprensión, creatividad y motivación de las y los estudiantes. Su diferencia con los materiales tradicionales está en el uso de medios que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pues posibilitan la interacción; tienen un componente de gamificación, que los hace muy motivadores; y funcionan también como herramientas de evaluación. Hay tres tipos de recursos: los destinados al trabajo individual del alumno, los que pueden crearse colectivamente y los llamados objetos de aprendizaje. La construcción de itinerarios que permiten la personalización del proceso de aprendizaje en función de las características especiales de cada curso y cada perfil de estudiante son posibles mediante el uso de objetos de aprendizaje. Un objeto de aprendizaje es completo en sí mismo, abarcando y profundizando distintos aspectos sobre un conocimiento en particular. Puede cumplir la función de tutorial, de ejercitación, demostración, simulación y juego (Portal Educativo Colombia Aprende).

19

Crear las condiciones para avanzar hacia un modelo de aprendizaje en entornos híbridos y en el uso pertinente de los medios de comunicación, evaluando y valorando lo avanzado durante la pandemia

Un aprendizaje en contextos híbridos, que hace uso efectivo de la tecnología para abrir oportunidad a distintas modalidades de aprendizaje, requiere que todo el país esté conectado vía internet, y que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a dispositivos electrónicos apropiados, materiales educativos digitales y planes de estudio por escuela ajustados a su realidad. Se debe considerar como un punto de partida los recursos educativos digitales desarrollados por el Minedu durante la pandemia (Aprendo en Casa y Aprendo en Comunidad), así como los avances, aun sí incipientes, logrados por docentes y estudiantes en el uso de la tecnología digital, fortaleciendo la conciencia y el compromiso del Estado y la sociedad con la eliminación progresiva de las brechas de acceso y uso de la misma a lo largo y ancho del territorio nacional.

Se debe empezar por formar a las y los docentes en el uso de las tecnologías para el aprendizaje en entornos híbridos y en la producción de recursos digitales autoformativos y autogestionables, que permitan a los estudiantes personalizar su itinerario de aprendizaje y seguirlo autónomamente a partir del nivel en que se encuentren hasta alcanzar las metas del siguiente nivel. Avanzar en este sentido requiere superar la idea errónea, pero prevalente en la cultura escolar, de que los materiales educativos son textos informativos o de ejercicios que deben ser gestionados y direccionados por el docente. El aprendizaje en entornos híbridos consiste en la concurrencia de entornos de aprendizaje presencial físico y digital, tanto sincrónico como asincrónico, tanto en el aula como en otros espacios.

20

Consolidar el uso pedagógico y el aprovechamiento institucional de las herramientas digitales disponibles, aplicándolas al desarrollo de competencias y compartiendo experiencias exitosas

.....

Las y los docentes necesitan desarrollar competencias digitales, aprender y habituarse a usar herramientas tecnológicas, pero sobre todo a emplearlas a favor del desarrollo de las competencias que demanda el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016), es decir, para el desarrollo de aprendizajes reflexivos que fortalezcan la autonomía y el pensamiento crítico de las y los estudiantes. En ese sentido, la experiencia durante la educación remota de emergencia ha significado para muchos docentes, en primer lugar, superar sus miedos al uso de la tecnología digital —que era una limitante importante—, y avanzar, aunque incipientemente aún, en el uso de algunas plataformas y recursos digitales, principalmente el WhatsApp, así como en el uso de las herramientas de Google, usadas por lo general solo como recursos para replicar las clases presenciales. Aunque el punto de partida no es el mismo que en 2019, aún hay un largo camino por recorrer para que las y los docentes integren más plena e innovadoramente las TIC para su desarrollo curricular.

Se debe poner a disposición de las y los docentes una variedad de recursos digitales pertinentes para el desarrollo de competencias en diversas áreas, desarrollados y validados nacional e internacionalmente, y habilitarlos para que puedan integrarlos en su trabajo pedagógico enfocado en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. A nivel de las escuelas, allí donde existan las condiciones, se debe admitir el uso pedagógico de los dispositivos móviles en las aulas y el aprovechamiento óptimo de los recursos que ofrecen en favor de los aprendizajes que demanda el currículo.

21

Asegurar la inversión necesaria para proveer conectividad, acceso a dispositivos y herramientas digitales desde las aulas, talleres y hogares en el más corto plazo posible, para lograr la transformación digital de la educación

Así como la construcción de vías de comunicación que permitan conectar todas las regiones y zonas del país ha sido considerado un factor clave del desarrollo nacional, la conexión digital lo es hoy también. La emergencia sanitaria lo ha demostrado y necesita ingresar como prioridad en la agenda de las políticas nacionales.

Se sugiere articular los esfuerzos de los sectores educación y telecomunicaciones, por ejemplo, con los avances del Pronatel tanto en la red dorsal, los proyectos regionales y la estrategia de centros digitales. Ello requiere dar prioridad presupuestal a tener las escuelas conectadas, a desbloquear las dificultades administrativas que confronta para ello el Estado, así como a desarrollar planes de mediano y largo plazo con metas progresivas en esa dirección.

En segundo lugar, se debe elevar el estándar de todas las instituciones educativas que ya han sido dotadas con tabletas e instrumentos tecnológicos diversos, asegurándoles conectividad, energía eléctrica, mantenimiento, seguridad y asistencia técnica en el marco del programa “Cierre de Brecha Digital”. Para ello, se necesitan mapear los equipos y recursos distribuidos a nivel nacional en escuelas urbanas y rurales, así como el estado en que se encuentran, a fin de identificar necesidades y estimar la inversión requerida para atenderlas.

Recomendaciones para la transición entre la educación básica y la educación superior

El proceso de licenciamiento de los institutos superiores y universidades, y el avance de las instituciones y programas ya licenciados hacia mayores estándares de calidad es una necesidad urgente. Lejos de detenerse, deben fortalecerse técnica y presupuestalmente. Eso supone, entre otras cosas, garantizarles el equipamiento y los convenios que requieren para que las prácticas preprofesionales de sus estudiantes se realicen en condiciones óptimas, y avanzar en el proceso de operativización del marco nacional de cualificaciones, asegurando la transitabilidad de las personas hacia distintas carreras, empezando por las y los estudiantes de secundaria, a quienes habría que garantizar, además, el desarrollo efectivo de las competencias para la empleabilidad que están en el currículo escolar, pero que requieren mejores condiciones para su logro efectivo.



22

Fortalecer los procesos de licenciamiento de los institutos pedagógicos y el mayor avance de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica hacia el nuevo modelo de servicio, creando las condiciones necesarias para que los futuros docentes logren el nuevo perfil de egreso

La reforma de la formación inicial docente apuesta por un nuevo modelo de docencia y, por lo tanto, por un nuevo modelo de formación y gestión de la formación profesional. Va contra corriente del modelo imperante y, por lo mismo, necesita un impulso urgente y sostenido hacia las nuevas metas, antes de que el poder de la inercia la desvirtúe, la haga retroceder o la estanque, como ha venido sucediendo durante la pandemia.

Conviene crear comunidades profesionales de aprendizaje en los institutos y escuelas de educación superior, como espacios de reflexión crítica sobre las prácticas formativas y para avanzar colaborativamente hacia las metas de calidad, así como contar con programas de acompañamiento que les den soporte a sus esfuerzos, sobre todo en materia de implementación curricular. Además, se recomienda diseñar instrumentos y procedimientos de autodiagnóstico de las prácticas de formadores y directivos para identificar, con base en ellos, cómo están sus competencias profesionales, establecer la distancia respecto de las prácticas deseables y elaborar planes de mejora asistidos desde el Estado. Para avanzar en esa ruta, se necesita ir superando la cultura escolarizada que ha distinguido siempre a los institutos de formación docente, asociada a prácticas frontales y prescriptivas ajenas a la educación superior y a la condición de adultos de las y los estudiantes, comprometiendo el soporte técnico continuo y especializado necesario para el proceso de licenciamiento y de avance hacia estándares superiores de calidad de las EESP.

23

Tender puentes entre la educación básica y la educación superior para hacer más viable la transición entre los dos niveles, enfatizando las competencias para la empleabilidad y dando viabilidad a las disposiciones que regulan la transitabilidad entre instituciones de Educación Básica, Técnico-Productiva, Superior Tecnológica y Pedagógica y Superior Universitaria

La educación superior necesita replantear su modo de evaluar los aprendizajes, tal como lo demandan los estándares de licenciamiento, incluyendo las pruebas de ingreso. La pandemia ha abierto aun más la distancia que ya existía entre ambos niveles educativos. Los egresados de la secundaria durante el aprendizaje remoto en pandemia no necesariamente han alcanzado los estándares de las competencias que avalan su certificado de estudios, y al menos formalmente en las escuelas, no se han focalizado en aquellas competencias transversales vinculadas a la empleabilidad y autonomía en el aprendizaje.

Se sugiere convertir el Marco Nacional de Cualificaciones en el referente para el diseño de una nueva oferta formativa de universidades, institutos, centros de educación técnico-productiva y la propia educación secundaria, sobre la base de acreditar las competencias que van logrando las personas y que son útiles para desempeñarse en diversos puestos de trabajo y para diversificar su línea de carrera. Asimismo, se recomienda implementar el nuevo modelo de servicio de la educación secundaria técnica, de modo tal que viabilice la transitabilidad de la educación secundaria al mundo del trabajo, pero también a la educación superior técnica-productiva o superior tecnológica. Esto debe hacerse con una estrategia de focalización que priorice la inversión en las zonas más críticas del país e iniciar un cambio en la estructura rígidamente compartimentada de la secundaria, que privilegia la entrega de información disciplinar al desarrollo de competencias, por ejemplo, para diseñar soluciones tecnológicas. Finalmente, se debe avanzar en la concertación entre sectores productivos para identificar las competencias que requiere el desempeño en ellos, a fin de que el Ministerio de Educación pueda agrupar las cualificaciones y convertirlas en títulos que las abarquen.

24

Crear las condiciones necesarias para que las carreras que requieren de forma indispensable el uso de equipamiento, ambientes e instalaciones especiales tengan acceso a estos recursos, en especial las de Educación Superior Tecnológica, Educación Técnico-Productiva y Educación Superior Pedagógica

Son sobre todo las instituciones públicas las que adolecen no solo de acceso a espacios y herramientas que les permitan tener experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, sino de acceso a opciones adecuadas, modernas y en la medida suficiente, un problema que precede a la pandemia, y que se agudizó durante 2020 y 2021.

Por ello, es necesario destinar presupuesto suficiente a las EESP y los institutos tecnológicos públicos, a fin de dotarlos de todos los recursos que requiere una formación de alta calidad, para la implementación del Modelo de Servicio Superior Tecnológico de Excelencia, en sus componentes pedagógicos, de gestión y de soporte, y para el fortalecimiento de los Institutos Tecnológicos de Excelencia (IDEX), empezando por las regiones y zonas priorizadas. Además, es importante actualizar convenios con instituciones públicas y privadas que puedan aportar espacios y acompañamiento a la práctica profesional de las carreras que lo requieran, tomando en consideración, por ejemplo, las disposiciones para el desarrollo de los convenios de prácticas preprofesionales y profesionales del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – Concytec (Directiva N.º 001- 2022-CONCYTEC-S).

I Referencias

- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena* [Documento PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Colombia Aprende. (s. f.). Portal Educativo Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Directiva N.º 001- 2022-CONCYTEC-S [Concytec]. Por la cual se dictan las disposiciones para el desarrollo de los convenios de prácticas preprofesionales y profesionales en el pliego Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – Concytec. 3 de enero de 2022. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3029837/ANEXO.pdf>
- Emery, C., Borba, E., Méndez, I. y Rodríguez, P. (2019). *Aristas 2017. Reporte 1. Las oportunidades de aprendizaje en Uruguay: diagnóstico y tratamiento de contenidos curriculares en las aulas de primaria* [Archivo PDF]. INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Aristas: Evaluación Nacional de Logros Educativos. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-1-Las-oportunidades-de-aprendizaje-en-Uruguay-diagnostico-y-tratamiento-de-contenidos-curriculares-en-las-aulas-de-primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Estado de la niñez y adolescencia* [Informe Técnico] (Archivo PDF). <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-ene-feb-mar-2021.pdf>
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. [Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015] (Archivo PDF). Unesco Santiago. <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. [Documento PDF]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>



Consejonacionaldeeducacion



@cneperu



cneperu



cneperu



www.gob.pe/cne