

Aprendo en Casa: desafíos pedagógicos y de g

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

PALABRAS CLAVE:

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

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

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

KEYWORDS:

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

PATRICIA ANDRADE PACORA

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

Gestión en un país diverso

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

SEGUNDO DESAFÍO. ATENDER LAS DESIGUALDADES

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

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

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

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

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

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

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

TERCER DESAFÍO. CONTEXTUALIZAR PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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