

La Educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa

Claudia Achata
Bárbara Dias
Nilmara Braga
Verónica Muñoz
Jhennifer Ramirez
Alejandra Díaz
Denis Muñoz
Carolina Trentini
Samuel Mendonça
Marcela García
Tatiana Micalay



La Educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa

Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL)

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182398>

Primera edición digital, Noviembre 2021

Coordinación y edición: Claudia Achata, Tatiana Micalay, Denis Muñoz y Jhennifer Ramirez.

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Alfredo Mendoza Escalante, Anna Carolina García de Souza, Paula Daniela Vera Solís, Mitzi Jocelyn Mier Ibarra, Rafael Cánepa Alvarez y Giovani Silveira Duarte

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



La Educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa" por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-12704.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48021-4-0

Comité Científico:

Dra. Celia Fernandes Nunez (Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil).

Profesora Titular Emérita de la Universidad Federal de Ouro Preto.

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (2004) y un Postdoctorado de la Universidad Federal de Minas Gerais (2010). Investigadora y Profesora de Posgrado. Vicepresidente del Grupo de Investigación en Formación y Profesión Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP), miembro del Grupo de Investigación en Condiciones y Formación Docente (PRODOC/FAE/UFMG), miembro de la Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS) y Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Rede ESTRADO). Tiene experiencia en el área de Educación, desarrollando actividades administrativas en educación superior como actividades de investigación y extensión en las áreas y temáticas: formación docente inicial docente y continua, profesión docente, conocimiento docente, práctica pedagógica, educación de jóvenes y adultos, evaluación. , política y gestión educativa.

Dr. Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil).

Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (Brasil), con Post doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Coímbra (Portugal). Profesor principal del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil). Investigador de Productividad Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Brasil. Miembro del Consejo Científico de la Asociación Brasileña de Evaluación Educacional (ABAVE) y coordinador de la Red Brasileña de Investigación en Rankings, Índices y Tablas Clasificadoras en la Educación Superior (REDE RANKINTACS). Asesor consultor científico de importantes órganos estatales brasileños de estímulos a la investigación y miembro del consejo editorial de destacadas revistas brasileñas en el área de evaluación educativa.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
PREFÁCIO	12
AGRADECIMIENTOS	15
INTRODUCCIÓN	16
Capítulo 1 PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO	19
Claudia Araceli Achata Garcia	
Capítulo 2 O PAPEL DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO CONTEXTO ATUAL	26
Bárbara Dias Silveira Nilmara Braga Mozzer	
Capítulo 3 ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD: TERRITORIO COMO ENTORNO EPISTÉMICO Y CURRÍCULUM COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL	35
Verónica Muñoz Rivero	
Capítulo 4 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: REFLEXIONES SOBRE LOS ROLES DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A PARTIR DE LA EMERGENCIA SANITARIA	44
Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui	
Capítulo 5 EDUCOMUNICACIÓN Y SOCIEDAD	52
Arcelia Alejandra Díaz Chávez	
Capítulo 6 LA GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA PANDEMIA	60
Denis Daniel Muñoz Ponce	

Capítulo 7	
DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE INSEGURANÇA	69
Carolina Trentini Moraes Sarmento	
Samuel Mendonça	
Capítulo 8	
LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA DERIVADA DEL COVID-19: RETOS Y APRENDIZAJES	76
Nidia Marcela García Gómez	
Capítulo 9	
LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA ANTE LA INCERTIDUMBRE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	88
Tatiana Rafaela Micalay Paredes	
PALABRAS FINALES DE LOS AUTORES	96

PRESENTACIÓN

El valor de este libro es encontrar diversas voces de diferentes contextos, que dialogan sobre temas vinculados a gestión de la educación y currículo, y más aún, porque son estudiantes de maestría, vinculados a educación y pertenecientes a cinco países de Latinoamérica (México, Brasil, Colombia, Chile y Perú). Esto es significativo en un mundo cada vez más conectado, pero, sobre todo, porque pueden poner en discusión temas comunes y encontrar respuestas de manera conjunta.

Ante esto, se pueden reconocer tres elementos que han transversalizado la realización del texto; nos referimos al diálogo reflexivo, aprendizaje en equipo y pensamiento global. A nuestro entender, son aspectos necesarios en la formación de los profesionales porque buscan ampliar sus horizontes y vincular sus acciones con sus pares de otros contextos.

Con relación al diálogo reflexivo, si bien se inicia durante la conferencia realizada por los estudiantes de posgrado el 30 de octubre de 2020, esta se materializa en los capítulos escritos, donde expresan sus reflexiones a partir del tema abordado. El otro aspecto es el aprendizaje en equipo demostrado por parte de todos los autores del libro, porque logran articular sus intereses personales por un objetivo común, de ahí la organización del texto y lo expresado en el contenido de cada apartado. Finalmente, tenemos el pensamiento global que logran desarrollar desde el momento que deciden contactarse con sus pares y dialogar sobre temas comunes a nivel regional (Latinoamérica), de ahí las perspectivas construidas en la parte final del libro.

Es decir, el libro es el resultado de un trabajo arduo pero, sobre todo, es el punto de partida de ese diálogo necesario y urgente entre los diferentes países. Si bien este diálogo se realiza en eventos académicos, este texto materializa esas ideas, pensamientos, discusiones y cuestiones que hacen a las personas seguir pensando y buscando salidas a problemas comunes. De ahí que escuchar voces de países de la región, nos lleva a seguir ese camino, de generar espacios y promover la reflexión conjunta.

Junto a ello resalto que, a partir de la organización de la I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación, se conformaría, el 2021, la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL).

Felicito a los estudiantes de cada programa por esta iniciativa y también a los coordinadores y docentes miembros de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL) por apoyarla, porque apostaron por ellos, y comparten el interés de promover espacios que afiancen la formación de los estudiantes de posgrado con sus pares nacionales y extranjeros.

Alex Sánchez Huarcaya
Director de la Maestría en Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

1 Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph D. en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania).

PRÓLOGO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA PANDEMIA (COVID-19)

Denunciar y anunciar para la humanización por medio de la praxis

La presente obra reúne el esfuerzo loable y colaborativo de estudiantes de maestría, muchos de ellos con el apoyo de sus profesores y/o asesores de tesis, procedentes de universidades de cinco países latinoamericanos, que asumieron el desafío de reflexionar y producir conocimiento sobre la educación en tiempos de incertidumbre a partir de los campos de estudio de la gestión educativa y el currículo.

Los nueve capítulos discuten temáticas vinculadas a la búsqueda de la garantía del derecho a la educación durante el contexto de la pandemia originada por la COVID-19, con el objetivo de hacernos reflexionar sobre los desafíos vividos en el campo educativo en temas de currículo, formación de profesores, prácticas pedagógicas, gestión escolar y macro y micropolíticas educativas. Se percibe claramente la preocupación por la garantía de oferta de enseñanza para la formación de ciudadanos críticos y letrados. Los contenidos enfatizan la importancia de la reflexión y acción práxica en y a partir de la experiencia de las comunidades escolares desde una perspectiva multidimensional del currículo y de la gestión escolar, con la finalidad de garantizar, además del aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo de competencias interculturales.

La lectura de esta compilación pone en evidencia procesos concomitantes vividos en Chile, Colombia, México, Brasil y Perú, desvelados a partir de la pandemia. Si nos basamos en Paulo Freire, patrón de la Educación Brasileña y de quien conmemoramos el centenario de su nacimiento, sin lugar a dudas, él consideraría el aislamiento vivido durante la pandemia como un conjunto de situaciones negadoras de la humanización de niños y adolescentes. Entre estas, se destacan las alarmantes brechas digitales (entre estudiantes de diferentes clases sociales, entre las regiones centrales y periféricas, entre las zonas urbanas y rurales, entre grupos étnicos hegemónicos y grupos excluidos) que comprometen el proceso educativo en un contexto de alarmante desigualdad escolar. También ganan visibilidad las carencias de competencias virtuales, tanto en los docentes como en los estudiantes, hecho que propicia reflexiones profundas sobre la propia gestión de los procesos pedagógicos durante la pandemia. De esta manera, tenemos varios desafíos, ya sean para los profesores en la gestión de su trabajo en las aulas frente a este contexto de incertidumbre, o en la necesidad de una adaptación del currículo y del contenido cultural de cada

comunidad escolar para garantizar que sea efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de la educación remota que se ofrece a través de los más variados recursos tecnológicos en la modalidad de educación a distancia.

Los estudios que componen este libro, de alguna u otra forma, terminaron por denunciar la humanidad robada a millones de estudiantes latinoamericanos ante procesos de exclusión digital que agudizan, especialmente en el contexto pandémico, la violación del derecho al aprendizaje. Este hecho se traduce en el atraso y los elevados índices de evasión y abandono escolar, pérdida de años de escolaridad y en la reducción a lo largo de la vida¹.

La pandemia pone en evidencia que las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) dejaron de ser herramientas auxiliares en los procesos de aprendizaje para ganar la centralidad y el protagonismo como medio principal para viabilizarlos².

Al comprender y denunciar la realidad educativa en el escenario de la pandemia, el esfuerzo investigativo de los autores de esta obra pasa a cargarla de un fuerte componente utópico de esperanza, en donde entendemos utopía, desde una perspectiva freiriana, no como algo irrealizable o mero idealismo, si no más bien como la dialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante³.

Según Paulo Freire, la utopía exige el conocimiento crítico⁴. No se pueden denunciar procesos deshumanizantes si no existen esfuerzos para conocerlos. He aquí la importancia de esta compilación y su relevancia académica, científica y social. Conocer las implicaciones que la pandemia ha tenido en los sistemas educativos y desvelar realidades invisibilizadas resulta un paso de vital importancia para anunciar procesos y acciones que rescaten la dignidad y garanticen el derecho a aprender.

Esta obra representa también esperanza, como nos dice Freire⁵, no en el sentido de cruzar los brazos y esperar. Los maestrandos, autores de esta obra, no esperaron con los brazos cruzados, sino que asumieron el desafío de investigar, estudiar, analizar y reflexionar sobre el binomio pandemia y educación, para denunciar y anunciar desafíos y tareas que debemos enfrentar en el ámbito educativo, nacional e internacional para que, de esta manera, iniciemos procesos de humanización a partir de la praxis.

Debido a la forma en que fue producida, esta obra es un ejemplo que inspira y llena de orgullo a todos los profesores, investigadores y asesores de tesis, quienes dedican sus vidas al trabajo científico y a la formación de magísteres y doctores. Asimismo, esta nació de las ganas de comprender y reflexionar sobre el tema

1 Anaya-Figueroa, A., Montalvo-Castro, J., Calderón, A. I., Arispe-Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación* (Lima, 1992), v. 30, p. 1-25.

2 Idem.

3 Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

4 Idem.

5 Idem.

educativo en el contexto de pandemia por parte de alumnos de los grupos de investigación de las líneas de Currículo y Gestión Educativa de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, institución considerada como una de las 20 mejores universidades de Latinoamérica, según el QS Latin American University Rankings 2020.

El anhelo de los estudiantes fue inmediatamente acogido por el director de la Maestría, el Dr. Alex O. Sánchez Huarcaya, quien esparció la idea entre sus colegas y amigos de diversas universidades latinoamericanas, quienes no dudaron en sumarse al desafío.

De esta manera, como una bola de nieve, la idea de los alumnos comenzó a crecer y ganar el apoyo de profesores y estudiantes de maestría en el área de educación de la Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil), Universidad de Chile, Universidad Autónoma de Zacatecas (México), Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil) y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El espíritu inquieto de los estudiantes de maestría, sus ganas de dar el salto dialéctico que, según Freire⁶, se daría en el paso de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica por medio de la investigación metódica y de la rigurosidad científica, se concretiza en esta obra.

Asimismo, revela también la responsabilidad social de los investigadores y gestores de los programas de postgrado de estas universidades que, sin dudas, creen en la necesidad de romper continuamente los muros que separan la universidad de la sociedad. Creen en la importancia del trabajo colaborativo y, principalmente, en la investigación entre colegas a nivel internacional como formas de enriquecer las culturas científicas locales y de denunciar situaciones de indignación para anunciar la esperanza de humanización del mundo.

Finalmente, evidencia una de las consecuencias positivas de la pandemia: la aceleración de la investigación colaborativa entre los investigadores de diversas partes del mundo, desde una perspectiva de aquello que Edgar Morin llama «ciudadanía planetaria». La pandemia nos dio el sentido de unidad planetaria, y nos volvió cada vez más conscientes de que, retomando una metáfora de Morin, estamos en un *Titanic* y no nos podemos hundir.

Brasil, Mogi das Cruzes, Mariana, 27 de octubre de 2021

Adolfo Ignacio Calderón
Profesor Titular de la Pontificia Universidade Católica de Campinas,
investigador de Productividad Científica del CNPq.

Celia Maria Fernandes Nunes
Profesora Titular Emérita de la Universidade Federal de Ouro Preto.

⁶ Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

PREFÁCIO

PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE A PANDEMIA (COVID- 19):

Denunciar e anunciar para a humanização pela práxis

A presente obra condensa o louvável esforço colaborativo entre estudantes em nível de mestrado, muitos deles com apoio de seus professores e/ou orientadores de suas dissertações, procedentes de universidades de cinco países latino-americanos, que assumiram o desafio de refletir e produzir conhecimento sobre a educação em tempos de incertezas a partir dos campos de estudo da gestão educativa e do currículo.

Os nove capítulos discutem temáticas vinculadas à busca da garantia do direito à educação durante o contexto de pandemia originada pela COVID-19, no sentido de refletir sobre os desafios vivenciados no campo educacional considerando o currículo, a formação de professores, as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as macros e micropolíticas educacionais. Percebe-se, claramente, a preocupação com a garantia de oferta de ensino para a formação de cidadãos críticos e letrados. Os conteúdos enfatizam a importância da reflexão e da ação prática na e da experiência das comunidades escolares numa perspectiva multidimensional do currículo e da gestão escolar, a fim de assegurar, além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências interculturais.

A leitura desta coletânea evidencia processos concomitantes, vivenciados no Chile, na Colômbia, no México, no Brasil e no Peru, desvelados a partir da pandemia. Se tomarmos Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira e do qual comemoramos o centenário de nascimento, certamente ele consideraria o isolamento vivenciado pela pandemia como provocador de situações negadoras da humanização de crianças e adolescentes. Dentre elas, ganha destaque as gritantes brechas digitais – entre estudantes de diferentes classes sociais, entre as regiões centrais e periféricas, entre as zonas urbanas e rurais, entre grupos étnicos hegemônicos e grupos excluídos – que comprometem o processo educativo em um contexto de alarmante inequidade escolar. Ganha visibilidade as carências de competências virtuais tanto dos docentes quanto dos estudantes, fato que propicia fecundas reflexões sobre a própria gestão dos processos pedagógicos durante a pandemia. Assim, temos vários desafios, seja dos professores na gestão de seu trabalho em sala de aula frente a esse contexto de incertezas, seja da necessidade de uma adaptação do currículo

e do conteúdo cultural de cada comunidade escolar, de modo a garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem em virtude do ensino remoto ofertados por meio dos variados recursos tecnológicos na modalidade de educação a distância.

Os estudos que compõem este livro, de uma ou de outra forma, acabam denunciando a humanidade roubada de milhares estudantes latino-americanos diante de processos de exclusão digital, os quais acentuam, especialmente no contexto pandêmico, a violação do direito à aprendizagem. Fato que se traduz em atraso na aprendizagem e elevadas taxas de evasão e abandono escolar, perda de anos de escolaridade e na redução de ingressos anuais ao longo da vida¹.

A pandemia evidencia que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deixaram de ser ferramentas auxiliares nos processos de aprendizagem, para ganhar a centralidade e o protagonismo como meio principal para viabilizar os processos de aprendizagem².

Ao compreender e denunciar a realidade educacional no cenário da pandemia, o esforço investigativo dos autores dessa obra passa a carregá-la de um forte componente utópico e de esperança. Entendendo utopia, em uma perspectiva Freireana, não como algo irrealizável ou mero idealismo, mas como a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante³.

Conforme Paulo Freire, a utopia exige o conhecimento crítico⁴. Não se pode denunciar processos desumanizantes se não existem esforços para conhecê-los. Daí a importância desta coletânea e sua relevância acadêmica, científica e social. Conhecer as implicações da pandemia para os sistemas educacionais e desvelar realidades invisibilizadas se torna um passo de vital importância para anunciar processos e ações que resgatem a dignidade e garantam o direito de aprender.

Esta obra representa também esperança, como nos diz Freire⁵, não no sentido de cruzar os braços e esperar. Os mestrandos, autores desta obra, não esperaram com os braços cruzados, assumiram o desafio de pesquisar, estudar, analisar e refletir sobre o binômio pandemia e educação, para denunciar e anunciar desafios e tarefas que devemos enfrentar no âmbito educacional, nacional e internacional, para iniciarmos processos de humanização a partir da práxis.

Pela forma como foi produzida, esta obra é um exemplo que inspira e enche de orgulho a todos os professores, pesquisadores e orientadores de teses e dissertações, que dedicam suas vidas ao trabalho científico e à formação de

1 ANAYA-FIGUEROA, A.; MONTALVO-CASTRO, J.; CALDERÓN, A. I.; ARISPE-ALBURQUEQUE, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. Educación (Lima. 1992), v. 30, p. 1-25.

2 Idem.

3 Freire, P. (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

4 Idem.

5 Idem

mestres e doutores. Ela surgiu da vontade de compreender e refletir sobre a questão educacional no contexto da pandemia por parte de alunos dos grupos de pesquisa das linhas de Currículo e Gestão Educativa do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Peru, instituição considerada como uma das 20 melhores universidades de América Latina, conforme o QS Latin American University Rankings 2020.

O anseio dos estudantes foi imediatamente acolhido pelo diretor do Mestrado, o Dr. Alex O. Sánchez Huarcaya, que espalhou a ideia a seus colegas e amigos de outras universidades latino-americanas, os quais não hesitaram em se somar ao desafio.

Assim, como uma bola de neve, a ideia dos alunos começou a crescer e ganhar o apoio de professores e estudantes de mestrado na área de educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil), Universidad de Chile, Universidad Autónoma de Zacatecas (México), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil) e da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia.

O espírito inquieto dos estudantes de mestrado, sua vontade de dar o salto dialético, que na visão de Freire⁶, se daria na passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica por meio da pesquisa metódica e da rigorosidade científica, se concretiza nesta obra.

Ela evidencia, também, a responsabilidade social dos pesquisadores e gestores dos programas de pós-graduação dessas universidades que, sem dúvida, acreditam na necessidade de romper continuamente os muros que separa a universidade e a sociedade. Acreditam na importância do trabalho colaborativo e, principalmente, na pesquisa entre pares em nível internacional como formas de enriquecer as culturas científicas locais e de denunciar situações de indignidade para anunciar esperança de humanização do mundo.

Finalmente, revela uma das consequências positivas da pandemia: a aceleração da pesquisa colaborativa entre os pesquisadores de diversas partes do mundo, numa perspectiva daquilo que Edgar Morin chama de cidadania planetária. A pandemia nos deu o sentido de unidade planetária, tornando-nos cada vez mais cientes de que, retomando uma metáfora de Morin⁷, estamos em um mesmo Titanic e não nos podemos afundar.

Brasil, Mogi das Cruzes, Mariana, 27 de outubro de 2021

Adolfo Ignacio Calderón
Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
pesquisador de Produtividade Científica do CNPq.

Celia Maria Fernandes Nunes
Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto.

6 Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

7 Morin, Edgar. (2002). ¿Estamos en un Titanic? In: KLIKSBERG, Bernardo (Compilador). *Ética y desarrollo, la relación marginada*. Buenos Aires: El Ateneo.

AGRADECIMIENTOS

Los autores manifiestan su sincero agradecimiento a los siguientes docentes, por apoyar la iniciativa de realizar la I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación, así como por su participación en el proceso de elaboración de los capítulos de este libro, mediante sus aportes y sugerencias como especialistas en cada tema desarrollado: Dra. Liliana Ávila, coordinadora de la Maestría en Gestión Educativa, Dra. Elsa Aponte, coordinadora de la Maestría en Educación y Dra. Ruth Cárdenas (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia); Dra. Maria Bueno Andrade Megid, coordinadora del programa de Pós Graduação em Educação y al Dr. Samuel Mendonça (Universidad PUC-Campinas); Dr. Alex Sanchez, coordinador del programa de Maestría en Educación, Dra. Rosa Tafur, Mag. Lileya Manrique y Mag. Dany Briceño (Pontificia Universidad Católica del Perú); Dr. Raúl Sosa, director de la Unidad Académica de Docencia Superior, Dra. Lourdes Salas, coordinadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas y Dra. Carla Capetillo (Universidad Autónoma de Zacatecas); Dr. Daniel Jhonson, Mag. Marcelo Perez y Dr. Claudio Millacura (Universidad de Chile); y Dra. Celia Fernandes, y Dra. Nilmara Braga (Universidade Federal de Ouro Preto).

Asimismo, agradecen al programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú por gestionar la publicación de este libro.

INTRODUCCIÓN

La I Conferencia Internacional de Estudiantes en Maestrías en Educación, se denominó “La educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el currículo y la gestión educativa”, cuyo objetivo principal fue crear un espacio académico de encuentro y reflexión en relación a aspectos de Gestión Educativa y Currículo, desde el rol como estudiantes de maestría y/o profesionales en ejercicio, vinculados al contexto actual de COVID- 19 y los contenidos o experiencias tratados durante su formación en la maestría.

En relación a los participantes como ponentes, fueron estudiantes pertenecientes a programas de maestría de los países de: Chile, Colombia, México, Brasil y Perú. En total se organizaron dos mesas de diálogo y se llevaron a cabo nueve ponencias; incluyendo la intervención de un moderador por cada mesa, quienes gestionaron reflexiones finales al culminar las ponencias. Las mesas de diálogo se organizaron de la siguiente manera:

Mesa 1- Currículo: “Enseñanza y aprendizaje en tiempos de incertidumbre”

Mesa 2- Gestión Educativa: “Gestión y calidad de las organizaciones educativas en tiempos de incertidumbre”

Así también, el evento se llevó a cabo mediante una plataforma virtual, permitiendo la conexión y encuentro internacional. Cabe resaltar que el acompañamiento y colaboración por parte de los docentes pertenecientes a los programas de maestría, viabilizaron la concreción del evento académico.

Como resultado de la organización de la conferencia en mención se conformó la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL), la cual tiene como objetivo promover encuentros de participación de estudiantes, egresados e investigadores con el fin de intercambiar experiencias, socializar y elaborar productos académicos. De este modo, este libro es producto de la conferencia y a su vez significa el primer producto de la Red.

En el primer capítulo se presenta cómo la situación de emergencia sanitaria y su impacto en el nivel de educación inicial han trastocado la manera en la cual los niños y niñas están viviendo el currículo. En tal sentido, resulta relevante revisar conceptos para reflexionar sobre el impacto de los mismos en las prácticas pedagógicas, considerando los procesos de cambio vividos y la toma de decisiones desde un marco normativo nacional e internacional.

16 El segundo capítulo aborda algunas dificultades e incertidumbres enfrentadas por los profesores de Ciencias en la actualidad y se tejen discusiones y reflexiones sobre el abordaje educativo de cuestiones socio científicas como una alternativa para lidiar con tales dificultades, a partir de objetivos de enseñanza direccionados a la formación de ciudadanos críticos y letrados científicamente.

El tercer capítulo se contextualiza en el país de Chile, donde la educación formal de la infancia indígena, restringida por la emigración como condición de acceso, da comienzo a trayectorias educativas desarrolladas en contextos de discriminación explícita y encubierta, resultando en el ocultamiento de la identidad y desarraigo cultural. Se releva experiencia escolar desde el modelo multifuncional del currículum, vinculado al territorio para la apropiación curricular y desarrollo de competencias interculturales.

El cuarto capítulo brinda aportes respecto al proceso, actividades y roles de los agentes implicados en la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica Regular (EBR) frente a la educación a distancia. Asimismo, se presentan cuestionamientos sobre dicho tema con el propósito de generar en los lectores, reflexiones y propuestas para la mejora de la práctica evaluativa de los aprendizajes.

En el quinto capítulo se expone que ante la situación que emerge a partir de la pandemia COVID-19, surge la necesidad de adaptarse a nuevas formas de comunicación, siendo ineludible la participación activa de padres de familia y la comunidad, así como un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje pioneros en la educación a distancia, preponderando la adaptación y el contenido cultural de cada sociedad.

El sexto capítulo analiza la situación de la gestión escolar en las escuelas públicas del Perú durante la pandemia COVID-19, centrándose precisamente en la gestión de los procesos pedagógicos y haciendo una comparación entre cómo funcionaba este aspecto de la gestión antes de la virtualidad y cómo funciona actualmente. Se halló que los procesos se centran en el acceso a los aprendizajes y se evidenciaron carencias tales como las competencias virtuales de los docentes y la autonomía del estudiante.

El séptimo capítulo expone que a pesar de ser conscientes de las constantes incertidumbres y desafíos presentes en el área educativa, la pandemia COVID-19 ha hecho más urgente la necesidad de discutir aspectos conocidos pero problemáticos relacionados con la convivencia en sociedad. En este sentido, el análisis de las ideas de Biesta (2018) permite que las escuelas sean consideradas instituciones que promueven reflexiones sobre democracia, ecología y cuidado, convirtiéndose en lugares indispensables para aprender a vivir colectivamente, más allá de la simple transmisión de contenidos pedagógicos.

En el octavo capítulo se presenta una síntesis sobre el contexto demográfico, poblacional y económico de Colombia, que presenta las condiciones en que vive la población, seguido de la estructura del sistema educativo formal, al igual que diferentes puntos de vista sobre la situación de pandemia, en paralelo con la postura y las estrategias que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado; a su vez, se detectan algunos retos y aprendizajes que han surgido de este escenario. Por último, se desarrollan reflexiones y cuestionamientos de las medidas tomadas, teniendo en cuenta que el acceso a la virtualidad y conectividad es aún limitado.

Finalmente, el noveno capítulo reconoce el valor del proceso de autoevaluación institucional como una estrategia para el buen funcionamiento y mejora de las instituciones educativas, considerando diferentes aspectos de las

organizaciones educativas que han sido afectados por la pandemia. Para ello, presenta un breve marco teórico sobre los principales conceptos relacionados a la autoevaluación, así como algunas pautas para implementarla en este actual contexto.

De este modo, se espera que el presente libro sea un material de referencia acerca de diversos aspectos y temas del ámbito educativo en el contexto de pandemia, que significó la reflexión, análisis y replanteamiento de cómo desarrollaba sus diferentes procesos. Así mismo, se espera que puedan ser un punto de partida para que estos temas sigan siendo investigados por especialistas interesados en ellos.

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO

Claudia Araceli Achata Garcia¹

<https://orcid.org/0000-0002-6499-7204>

Pontificia Universidad Católica del Perú

claudia.achata@pucp.edu.pe

RESUMEN

La pandemia del COVID- 19 ha puesto a la primera infancia en una situación crítica y desafiante en el sector educativo, lo cual desencadena en la necesidad de generar espacios de diálogo y reflexión en torno a cómo el currículo ha venido asumiendo los procesos de cambio educativo. En tal sentido, resulta relevante una revisión desde lo que se entiende por teorías y modelos curriculares y su actual impacto en las prácticas curriculares o pedagógicas en el nivel de educación inicial, considerando el contexto de emergencia sanitaria.

Así también, esta aproximación hace visible la toma de decisiones en las formas de enseñar y aprender, las cuales se enmarcan bajo un currículo y se encuentran orientadas por un programa curricular que ha venido experimentando cambios frente a un contexto incierto para este nivel. Cabe señalar que las actuales situaciones conflictivas, en referencia al aspecto educativo, se encuentran en proceso de debate y están siendo abordadas, principalmente, desde un marco político y normativo vertical “de arriba hacia abajo”, tanto a nivel nacional como internacional, para dar respuestas inmediatas a las problemáticas

¹ Magister en Educación, con mención en currículo (PUCP) y Licenciada en Educación Inicial (PUCP). Con un Diplomado en Neuropsicopedagogía y procesos cognitivos (PUCP), y un Diplomado en Educación Inclusiva y Atención a la diversidad (PUCP). Así también, especialista en Psicomotricidad y Musicoterapia (CEPAEE). Miembro del grupo de investigación en currículo de la PUCP y miembro de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL). Docente en educación básica y superior.

El propósito de este capítulo es generar reflexiones y profundizar en lo que se entiende por currículo y su alcance, para continuar con la búsqueda de asumir y brindar estrategias oportunas y de alto impacto, todo ello con el fin de superar las brechas sociales ya existentes como son la pobreza, el acceso educativo y la desigualdad, apostando por el principio de derecho a una educación de calidad en la primera infancia, para, de esta manera, generar acciones que partan desde un proceso de repensar el currículo prescrito y el currículo vivido por los estudiantes.

ABORDANDO CONCEPTOS Y CONTEXTUALIZANDO

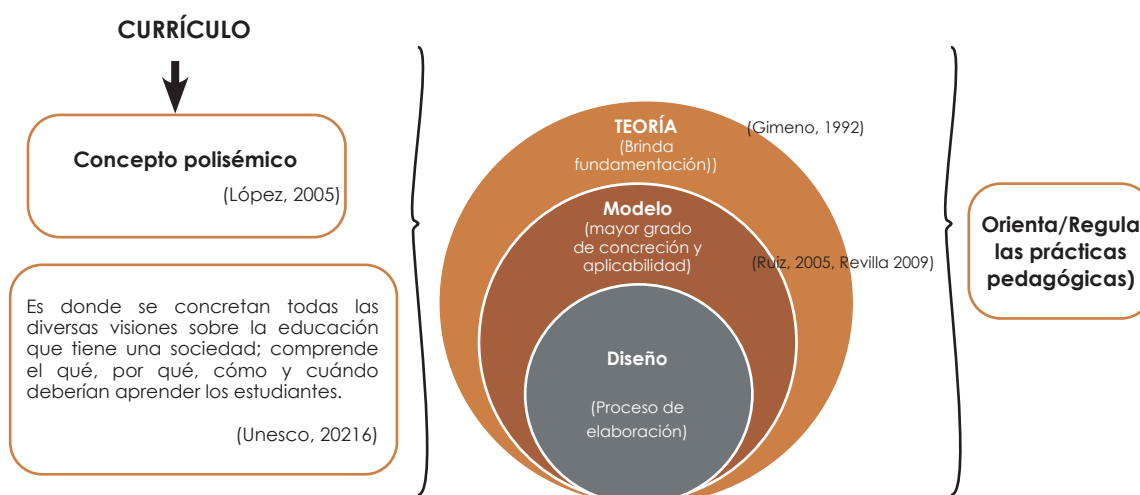
En primera instancia, resulta relevante partir desde una aproximación conceptual de lo que se entiende por currículo. En tal sentido, desde la revisión de los autores, el currículo es comprendido como un concepto polisémico, entendiéndose que existen diferentes dimensiones desde donde se puede abordar su comprensión (López, 2005), lo cual influye en poder identificar su alcance y relación con las prácticas en las escuelas. Este acercamiento se complementa desde lo propuesto por la UNESCO en donde se señala, “el currículo es donde se concretan todas las diversas visiones sobre la educación y que además tiene la sociedad y que comprende el qué, el por qué y el cómo y el cuándo deberían aprenderlo nuestros estudiantes” (2016. p.2). Teniendo en cuenta lo propuesto, se enfatiza la mirada de un currículo que involucra la práctica y que, por lo tanto, su alcance traspasa lo normativo o lo prescrito en documentos, por lo que se requiere tener comprensión y claridad sobre las teorías, modelos y diseños que se ven reflejados en el actual currículo nacional y en el programa curricular de educación inicial; para poder contrastar y tener una mirada global sobre su impacto en las prácticas dentro del contexto actual de emergencia sanitaria.

Es por ello que resulta necesario ahondar en los conceptos propuestos sobre teoría, modelo y diseño. Gimeno (1992) menciona que las teorías son aquellas que brindan los fundamentos y los marcos de referencia. Así también, Ruíz (2005) y Revilla (2009) acotan que los modelos curriculares aportan un mayor grado de concreción y aplicabilidad al currículo. En relación al diseño curricular, este requiere un proceso de elaboración y contextualización teniendo en cuenta la realidad.

Tener claridad sobre los conceptos en torno al currículo que se va a manejar, permite ser coherentes con las formas de enseñar y aprender, en el significado que se le da a la primera infancia y el rol de los docentes u otros actores. Es decir, desde qué marco conceptual se posiciona el programa curricular de educación inicial en el Perú. Es por ello que, en esta primera instancia, se ha optado por visibilizar un marco lógico para hallar los puntos de encuentro y contención entre teorías, modelos y diseños para luego establecer relaciones con las estrategias que han sido puestas en práctica.

Figura 1

Relación entre concepto, teorías, modelos y diseño curricular



Fuente. Elaboración propia.

De igual manera, resulta importante considerar que UNESCO (2016) menciona que el objetivo del currículo es también generar y estar en concordancia con las demandas sociales y las políticas de gobierno, lo cual potencia la idea de un currículo flexible y capaz de adaptarse a las necesidades de la sociedad. Esto se puede relacionar con las políticas educativas y con el sentido que también se le brindan a las políticas curriculares y su impacto frente al actual panorama de emergencia sanitaria. Es decir, ahondar en la relación entre las políticas y la comprensión sobre el currículo, cómo se está entendiendo y por ello, qué normativas se están emitiendo como respuesta y manejo en la continuidad de la educación frente al contexto del COVID- 19.

En estos momentos, los diferentes actores de la comunidad educativa están viviendo la toma decisiones emitidas desde instancias superiores, lo que lleva a pensar en la importancia de recoger las experiencias y sentir de quienes lo viven. Es decir, de las personas que viven el currículo y los procesos de cambio que conlleva el contexto actual, ya que resulta valioso poder reflexionar sobre las estrategias puestas en práctica y su efectividad o alcance.

Por otro lado, hacer una revisión conceptual desde las políticas curriculares también brinda la oportunidad de visualizar los puntos de convergencia entre políticas y la visión de la primera infancia. Es decir, el impacto que genera en este nivel educativo poseer, desde instancias superiores públicas, claridad en los conceptos que se manejan y si existe un manejo consensuado y un propósito moral compartido por todos actores en los niveles de concreción.

Al partir desde una revisión y de la obligatoriedad que tiene la educación inicial a través de la ley general de educación, se hace evidente que, frente al contexto actual, este principio de derecho se está viendo trastocado y es lo que, en estos momentos, está pasando en el contexto nacional e internacional. Es así que existe un principio de derecho y acceso a la educación inicial en el Perú que se está viendo alterado por ciertas problemáticas vividas en este momento y que son de carácter inédito, que han impactado en la visibilización

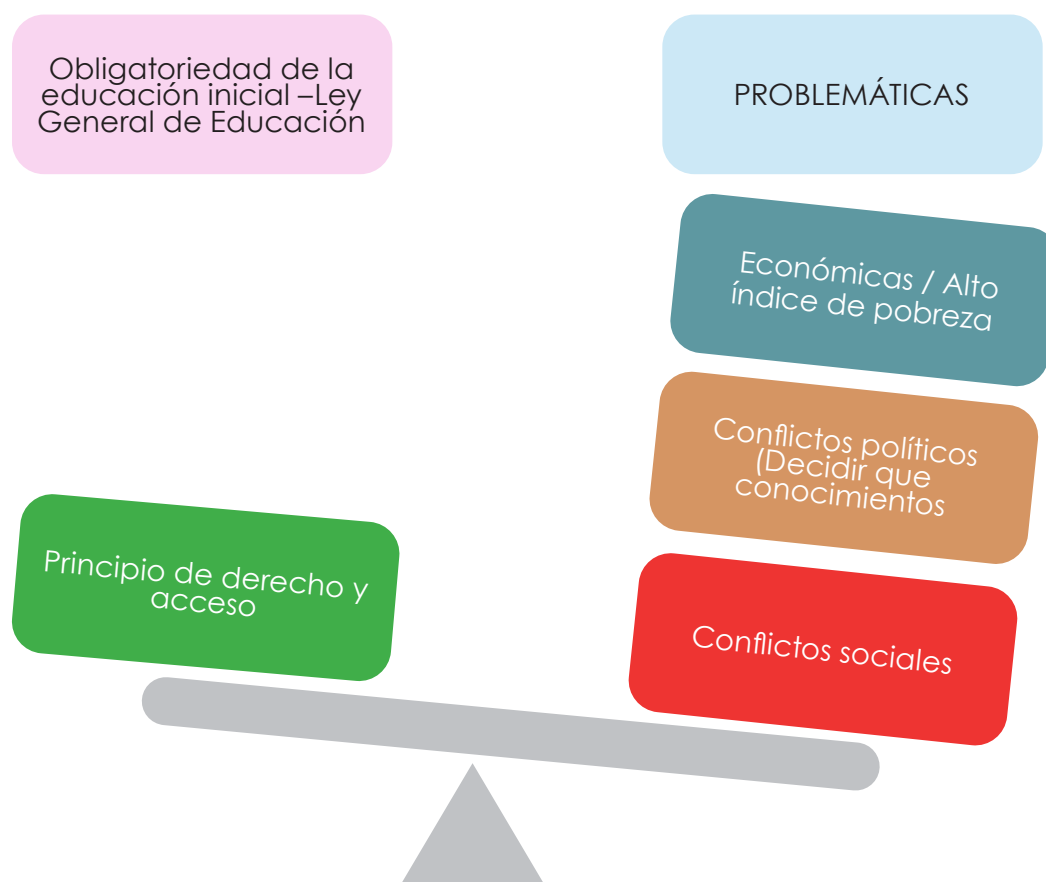
de las problemáticas de la sociedad y que ha generado un alto impacto en cómo los niños y niñas de nivel inicial están viviendo la educación y las formas de aprender.

Entonces, las políticas curriculares se posicionan bajo un concepto de currículo, impactan en la manera cómo van a abordar los conflictos sociales que se han acentuado actualmente frente a la pandemia y dificultan viabilizar el derecho a la educación, en este caso, a los estudiantes, familias y docentes del nivel de educación inicial.

Algunas problemáticas que se han podido recoger son las actividades económicas, ya que en general se evidencia, sobre todo, los altos índices de pobreza y su vínculo con el acceso a la educación, especialmente en la modalidad remota. Los conflictos políticos han llevado a decidir qué conocimientos son legítimos y cuáles son importantes, además de dar respuestas o ver maneras de afrontar los conflictos sociales. Se ha tratado de graficar cómo es la búsqueda de este equilibrio, la búsqueda actual de cumplir con el derecho que tienen los estudiantes de educación inicial de acceder a una educación de calidad frente a estas problemáticas que se viven actualmente.

Figura 2

Conflictos sociales y derecho a la educación



DISMINUIR EL IMPACTO

La intención de este apartado es dar oportunidad a la reflexión y encontrar esos puntos de convergencia que resultan importantes poder profundizar y visibilizar entre lo que se entiende por currículo, con especial énfasis en la dimensión del currículo vivido, en torno a la educación inicial, en la situación de emergencia sanitaria en la que nos encontramos. Por ello, se ha optado por brindar una aproximación al panorama sobre lo que ha significado este proceso de transición para la educación inicial en relación de poder disminuir el impacto que se está viviendo, siendo una situación que ha trascendido no solo al campo educativo, sino que sobre todo al campo de la salud y el cuidado del bienestar de todos los ciudadanos.

Dentro de las características que se han podido recoger, en torno a la revisión de la educación a distancia, se ha considerado las modalidades de cómo se están llevando a cabo las clases. Entre las que se hacen más visibles se ha tomado en cuenta la unidireccionalidad en la educación a distancia, es decir, que haya un proceso de aprendizaje en donde hay una escasa o nula respuesta por parte de los estudiantes, ya que estos poseen, sobre todo, un rol pasivo, en el que reciben la información o la sesión por medio de la pantalla o audio.

Por otro lado, se reconoce la bidireccionalidad, la cual se caracteriza por permitir una comunicación más fluida en tanto da opción a que entre el emisor como receptor pueda generarse un intercambio, es decir, permite considerar las intervenciones de ambas partes. Así también se reconocen los momentos que son sincrónicos y asincrónicos. El momento sincrónico se ha experimentado en el encuentro virtual entre docentes y alumnos en un mismo tiempo; por otro lado, los momentos asincrónicos se han entendido como esos momentos de aprendizaje que se dan en diferentes tiempos entre docentes y estudiantes.

Estas diversas y nuevas experiencias han generado ciertos cuestionamientos sobre las posibles brechas educativas en las diferentes maneras de interacción que se han propuesto, así como también en su viabilidad y sostenibilidad para todos los sectores sociales. De este modo, entra en discusión el saber si estas prácticas actuales se contraponen, en cierta medida, a los principios básicos sobre los que conlleva establecer situaciones de aprendizaje, significativas, afectivas y oportunas en la etapa de educación inicial.

Frente a lo mencionado, se ha considerado relevante recoger lo propuesto por Patiño (2020) en torno a la educación a distancia, ya que hace mención a la importancia de poder definir, en primer lugar, un diseño pedagógico, así como los resultados de aprendizaje y las características de los destinatarios. En tal sentido, resulta necesario generar reflexión sobre reconocer estos elementos en las propuestas actuales de continuidad educativa en la primera infancia.

Para ello, es importante volver a retomar aquellos conceptos claves para, en estos momentos, volver a ellos a modo de revisión y reflexión y, a partir de ello, lograr un encuadre claro, oportuno y justo entre las teorías, modelos y diseños curriculares que van a guiar las decisiones y prácticas de la continuidad en la virtualidad, con el fin de disminuir el impacto señalado. Entonces, reflexionar y encontrar puntos de convergencia se vuelve una necesidad en el campo curricular.

Figura 3

Educación a distancia



Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, cabe señalar que el cómo se está viviendo y entendiendo el currículo en este momento se encuentra inmerso en la manera en que los diferentes actores, en sus contextos, están atravesando este fenómeno de emergencia sanitaria, por lo que se podría decir que la magnitud de experiencias es sumamente variada y, del mismo modo, lo son las formas de comprender el currículo y sus dimensiones. Esta característica permite generar reflexión sobre cómo, finalmente, están viviendo los estudiantes el Diseño Curricular Nacional y el Programa Curricular de Educación Inicial, es decir, más allá de los prescrito.

Lo mencionado se complementa con lo propuesto por la UNESCO (2020), ente que indica la transformación de los contextos de implementación del currículo, como son las modalidades en que actualmente se lleva a cabo las clases, las estrategias que se están usando a nivel pedagógico, las condiciones sociales de los docentes y de las familias. Así también, entra en cuestionamiento la existencia de aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el contexto actual. Todos esos ajustes se han estado realizando en un panorama de incertidumbre con alto impacto en la salud mental de toda la comunidad.

Finalmente, resulta valioso reconocer que, desde los diferentes involucrados, se están viviendo procesos de cambio con fuerte impacto emocional, social, político y educativo, que requieren ser visibilizados. Se están enfrentando situaciones que necesitan un nivel alto de reflexión y el recojo de las demandas desde los diferentes contextos. Por ejemplo, a través de los medios de comunicación se ha compartido cómo los niños y niñas, junto a sus familias, están participando de las clases virtuales. En Puno, una foto tomada por una radio local, mostraba cómo una niña junto a su papá miraba en el televisor el programa de la estrategia "Aprendo en Casa", lo cual nos brinda una idea del modo en el que se está dando este currículo vivido. Si bien, hasta el momento, no se cuenta con información clara sobre el recojo de las experiencias, sí resulta relevante dar atención a recogerlas.

REFLEXIONES

Para poder generar reflexión frente a lo mencionado y lo que viven muchos docentes, familias y estudiantes, es que se torna relevante en el aquí y ahora, poder tomar decisiones para afrontar el presente.

En estos momentos, en el campo educativo y desde el currículo, es probable que se continúen dando una serie de toma de decisiones, tanto a nivel nacional como global, en torno a cómo intervenir en el campo educativo de la primera infancia. Por ende, se debe considerar una fortalecida propuesta curricular que vaya mucho más allá de generar insumos o condiciones, es decir, que traspase un poco este currículo prescrito, que muchas veces es donde se centran, y encontrar la manera de hacer efectivos diversos procesos, estrategias y políticas curriculares. Es decir que, quizás en este momento las respuestas deban orientarse hacia el currículo vivido por estos estudiantes.

Se han planteado algunas interrogativas con la intención de continuar con los procesos de reflexión para saber hacia dónde podemos mirar, investigar y poner más atención, teniendo en cuenta el currículo en la primera infancia en el estado de emergencia sanitaria.

- a. ¿Qué currículo se necesita actualmente en la educación inicial?
- b. ¿Bajo qué criterios o enfoques se tomarán decisiones?
- c. ¿Qué políticas curriculares se deberían priorizar y desarrollar?
- d. ¿Cuál es el impacto de la situación actual, en el currículo nacional y en el programa curricular de educación inicial?

Estas son algunas preguntas que se han dejado abiertas con la intención de seguir promoviendo espacios de diálogo, y dar pie a generar formas de acercarnos a reconocer y/o recoger esta valiosa información en el actual contexto.

REFERENCIAS

Martiniano, R. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum*. Novedades Educativas

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.

Patiño, A. (2020). *Por una educación a distancia de calidad*. Tarea, 16-22.

Resolución Viceministerial Núm. 133. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 16 de julio del 2020

Toro, E. (2017). *Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa*. Revista Publicando, (11), 459-483.

Unesco. (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Unesco.

Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Unesco.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO CONTEXTO ATUAL

Bárbara Dias Silveira¹

<https://orcid.org/0000-0003-3949-2420>

Universidade Federal de Ouro Preto

barbaradsil@gmail.com

Nilmara Braga Mozzer²

<https://orcid.org/0000-0002-2060-7964>

Universidade Federal de Ouro Preto

nilmara@ufop.edu.br

RESUMO

Neste capítulo expomos algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências no contexto atual e apontamos a abordagem educacional de Questões Sociocientíficas (QSC) como uma alternativa para se lidar com essas dificuldades e se promoverem o pensamento crítico e a formação para a cidadania. Inicialmente apresentamos a transcrição da palestra realizada pela primeira autora deste trabalho no evento "I Conferencia Internacional

1 Possui graduação em Bioquímica pela Universidade Federal de São João del-Rei (2015), graduação em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2019) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2021). É membro do grupo de pesquisa Práticas Científicas e Epistêmicas na Educação em Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto, pesquisa na área de Ensino de Química e Formação de Professores de Ciências e é professora de Química no ensino básico.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atuando no Departamento de Química e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Científicas e Epistêmicas na Educação em Ciências.

de Estudiantes de Maestría en Educación – La Educación en tiempos de incertidumbre: Reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa", que aconteceu de forma *online*, no dia 30 de outubro de 2020, e que foi organizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica do Peru. Subsequentemente, tecemos algumas reflexões a partir de relações estabelecidas entre, por um lado, as dificuldades e as incertezas enfrentadas pelos professores e, por outro, os desafios do ensino de Ciências no contexto atual. Essas ponderações nos possibilitam vislumbrar as contribuições da abordagem educacional de QSC para o *letramento científico crítico* dos estudantes, bem como nos fazem perceber as condições necessárias para a promoção dessas contribuições: uma noção mais ampla de *conteúdo de aprendizagem* e o desenvolvimento de saberes docentes referentes a essa abordagem educacional.

QUAIS SÃO AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL?

Para entendermos o papel das QSC, precisamos entender algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto atual que vivemos nas escolas, que são, entre outros: a desmotivação dos estudantes; a falta de conexão dos alunos com o conteúdo de Ciências a ser aprendido na escola; a baixa compreensão científica para além dos conceitos; a negação de dados e de informações científicos (e da ciência); e, por fim, a carência de engajamento dos estudantes em discussões de assuntos sociopolíticos. Quais são o engajamento dos estudantes frente às discussões voltadas para assuntos sociopolíticos e a compreensão dos impactos da ciência no mundo? Isso demonstra que é urgente a necessidade de os alunos entenderem os reais impactos da ciência dentro do seu próprio contexto.

QUAIS SÃO AS INCERTEZAS ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS?

As dificuldades mencionadas acarretam incertezas, remotas e atuais, que são enfrentadas pelos professores no ensino de Ciências e que podem ser traduzidas em questões como: qual é o papel do ensino das Ciências em tempos de negacionismo, de *fake news*, de negação da ciência? Como promover a criticidade dos estudantes de Ciências nesse contexto? E como formar para a cidadania?

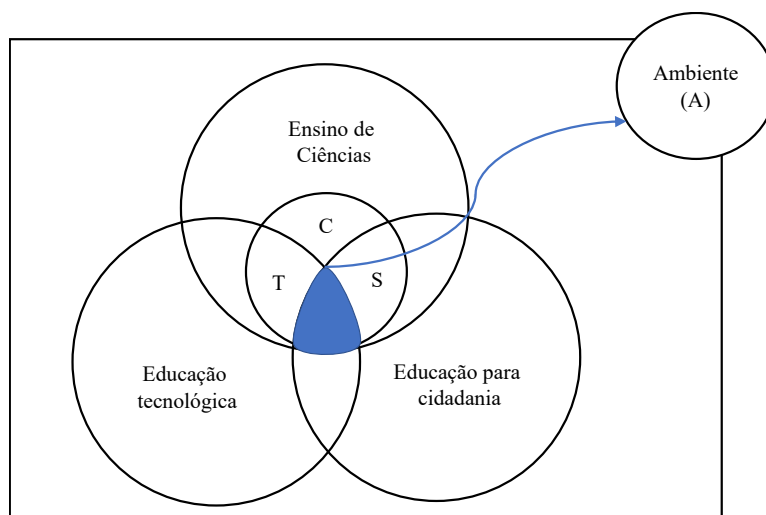
A PERSPECTIVA CTS (A)

Na busca por recursos para o enfrentamento dessas dificuldades e incertezas, que também são nossas, aprofundamos nossos conhecimentos sobre a perspectiva CTS por reconhecermos nela algumas potencialidades para esse enfrentamento. A perspectiva CTS engloba o ensino de Ciências, a educação tecnológica e a educação para cidadania. Esses três elos se entrelaçam pela educação ambiental (vide a Figura 1). A abordagem de problemáticas socioambientais permite interligar a ciência, a tecnologia e a educação para a cidadania a partir de uma educação mais humanitária e menos tecnocrática,

contextualizada e interdisciplinar, traduzidas em ações pedagógicas dentro das salas de aula de Ciências.

Figura 1

Perspectiva CTS(A)



Nota. Perspectiva CTS(A) (Santos, 2012, adaptado)

A abordagem dessas problemáticas, na perspectiva da Educação CTSA, possibilita fomentar a criticidade dos estudantes, por meio do diálogo, da expressão e da negociação de suas diferentes opiniões, em situações de confronto dessas diferentes opiniões, por exemplo. É nessa abordagem educacional que centramos o nosso trabalho.

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS (QSC)

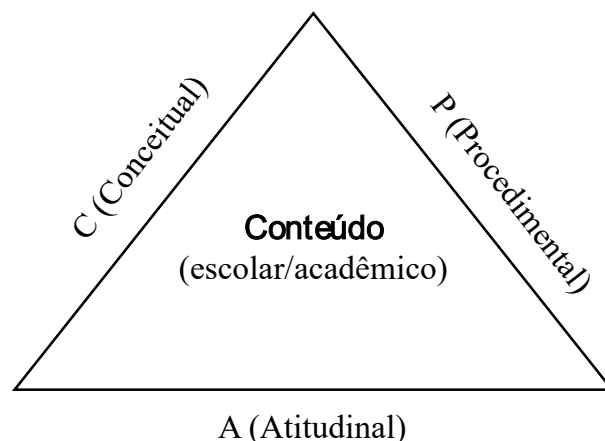
Uma questão sociocientífica dentro do ensino de Ciências é um problema ou uma situação controversa, que admite múltiplas soluções e que, na busca por essas soluções, permite relacionar a ciência com outros aspectos do conhecimento – como política, economia, meio ambiente – e mobilizar reflexões sobre implicações éticas e morais para a promoção de tomada de decisão consciente e informada pelos estudantes.

DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS DA ABORDAGEM DE QSC

Essas questões sociocientíficas, na perspectiva de Conrado e Nunes Neto (2018), na qual nos embasamos, permitem o tratamento, no ensino, das três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal (vide Figura 2).

Figura 2

Dimensões dos conteúdos na abordagem de QSC



Nota. D. M. Conrado e N. Nunes-Neto. (2018). Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de Ciências. In A. B. Novaes, A. S. P. Serpa, C. A. Costa, C. N. El-hani, C. F. Mendes, E. C. S. Hoisel, J. T. C. Filho, M. C. S. Freitas e M. V. N. Camargo (Eds.), *Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas* (pp. 77-118). Salvador: EDUFBA.

A dimensão conceitual é uma dimensão do conteúdo que aborda conceitos, fatos e princípios. No contexto atual da Covid-19, podemos exemplificar a dimensão conceitual pela compreensão sobre a replicação do vírus Sars-CoV pelos estudantes.

Na dimensão procedimental, abordam-se procedimentos, métodos e técnicas que podem ser experimentais, laboratoriais ou voltados para um processo argumentativo dentro do ensino de Ciências. Levando essa relação novamente para o contexto atual, podemos citar a compreensão de uma técnica referente a algum teste para a Covid-19.

Já a partir da dimensão atitudinal abordam-se atitudes, valores e normas e, portanto, pode ser associada ao desenvolvimento crítico, ético e moral dos estudantes. Novamente como exemplo, nessa dimensão estariam as reflexões dos estudantes sobre os impactos de ações individuais e coletivas e de decisões de representantes governamentais no controle/agravamento da pandemia da Covid-19.

PAPEL DA ABORDAGEM DE QSC NO ENSINO

A seguir (vide Figura 3), temos três exemplos de reportagens cujas temáticas poderiam ser abordadas como questões sociocientíficas em sala de aula:

Desigualdade social e econômica em tempos de Covid-19, na qual evidencia-se uma problemática que precisa ser pensada em termos de diferentes

dimensões, para a compreensão e a busca de soluções para os seus impactos social, econômico e político.

Figura 3

Exemplos de reportagens divulgadas no Brasil, com temáticas que podem ser tratadas como QSC no ensino de Ciências



Nota. (Fiocruz, 2020; Revista Galileu, 2020).

- *Pantanal: entenda as causas e consequências dos incêndios no bioma.* O Pantanal brasileiro recentemente sofreu grandes incêndios, os quais geraram graves impactos na fauna, na flora daquele local e na comunidade humana. Essa problemática também precisa ser analisada de forma multidimensional, de forma a avaliar, por exemplo, o impacto da legislação brasileira na destinação e no uso de áreas de preservação.
- *Baleias do Atlântico têm altos níveis químicos procedentes do plástico.* Aqui, também, embora o conhecimento químico pareça ser proeminente na proposição de soluções, estas seriam muito simplistas se também não fossem pensadas a partir, por exemplo, de reflexões sobre os impactos, no que diz respeito ao meio ambiente, das ações humanas relacionadas ao consumo.

ALGUMAS RESPOSTAS AOS NOSSOS QUESTIONAMENTOS

Diante disso, esboçaremos respostas para três dos questionamentos que fizemos no início desta apresentação, a saber:

30

- *Qual é o papel do ensino de Ciências em tempos de negacionismo e de fake news?* Possibilitar meios de avaliar a confiabilidade das informações e fundamentar os pontos de vista, a formação de cidadãos capazes de agir para maior justiça social e ambiental, e, assim, a própria

transformação da sociedade, por intermédio de cidadãos mais críticos e mais atentos a todos os dados que têm disponíveis hoje.

- *Como promover a criticidade dos estudantes de Ciências nesse contexto?*

A promoção de aprendizagens nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos que possibilitem o debate, a análise e a tomada de decisão informados – por exemplo, a respeito de riscos e benefícios do uso de um medicamento no tratamento de doenças como a Covid-19 – implica, entre outras coisas, compreender a natureza do processo de produção do conhecimento científico; o reconhecimento dos valores e das normas relacionados à ciência; e a explicitação e a compreensão das influências mútuas entre política, economia, ciência, tecnologia e sociedade.

- *E, por último: como formar para a cidadania?*

Por meio de um ensino de Ciências contextualizado, embasado no tratamento de problemáticas reais, como as exemplificadas nesta apresentação, com ênfase no desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes, e que possibilite e incentive o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisão informada – esta é a via que apontamos e defendemos aqui.

REFLEXÕES

A apresentação deste trabalho foi um recorte do estudo das autoras sobre o desenvolvimento da abordagem de QSC no ensino de Ciências. No estudo mais amplo, foram investigadas as compreensões de futuros professores de Química sobre essa abordagem educacional, as quais foram expressas em suas reflexões. Como uma via de mão dupla, essas reflexões fomentaram em nós, pesquisadoras, questionamentos sobre algumas das dificuldades e incertezas enfrentadas na prática docente, que se agravaram no atual contexto pandêmico, e sobre a importância da abordagem de questões sociocientíficas em tal contexto.

Uma dessas dificuldades, associada à necessidade de ampliação da educação científica com o desenvolvimento de um olhar crítico pelos estudantes sobre as influências da ciência e da tecnologia na sociedade, implulsionou o movimento CTS na educação (Aikenhead, 2005). Outras, associadas às demandas de um ensino de Ciências mais humanitário e menos tecnocrático (Linsingen, 2007); de abordagem de conteúdos científicos dentro de um contexto social (Santos & Mortimer, 2002); da inserção contextual (não “pretextual”) de aspectos políticos, econômicos e culturais nesse ensino (Krasilchik, 2000); e do desenvolvimento de atitudes e de valores correspondentes ao entendimento da ciência como uma atividade cultural (Martínez Pérez & Parga Lozano, 2013; Nunes-Neto & Conrado, 2021; Vargas, Silveira, Oliveira, Mendonça, Mozzer, & Nunes-Neto, 2021), sustentaram o movimento CTS e explicitaram, com as mudanças na sociedade e em todo o planeta Terra, a necessidade de discussões relacionadas às questões ambientais. Isso fez com que alguns autores, como Vilches, Gil-Pérez e Praia (2011), defendessem a inclusão explícita da dimensão ambiental na sigla do movimento (CTSA).

Oriundas da pandemia da Covid-19, mudanças recentes no ambiente e nos cenários político e econômico em que vivemos intensificaram os desafios ao ensino de Ciências no tocante: (i) à motivação dos estudantes em aprender assuntos desse campo disciplinar (o ensino remoto, decorrente da situação de isolamento social, tem dificultado as interações discursivas estabelecidas entre estudantes e professores, exacerbando, assim, as dificuldades de compreensão dos alunos); (ii) ao enfrentamento à negação dos dados e de informações científicas e às *fake news* (que têm propagado um movimento crescente de desconfiança e de gosto pela crença em toda a sociedade); (iii) à promoção da compreensão sobre os impactos da ciência no mundo (ciência, cultura e educação têm perdido prestígio no cenário atual); (iv) ao engajamento dos estudantes na discussão sobre problemáticas socioambientais como essa e na reflexão sobre aspectos éticos e morais subjacentes (interesses políticos e questões econômicas e financeiras têm sido colocados acima de dilemas morais, como os relacionados à preservação da vida e do meio ambiente); e (v) ao apoio ao desenvolvimento de pensamento crítico e à tomada de decisão informada sobre assunto (o desinteresse dos estudantes frente às várias e complexas questões do contexto atual vem aumentando, por conta da insegurança ou do sentimento de incapacidade de perceber os momentos quando confiar na opinião de um especialista (ou desconfiar dela).

Um paralelo entre os *objetivos educacionais* que embasaram o movimento CTSA e as *dificuldades e desafios remotos e atuais* enfrentados pelos professores de Ciências nos leva a apoiar abordagens de ensino que, como a de QSC, promovam ocasiões para que os discentes possam expressar e trabalhar com conceitos e situações de confronto e de negociação de ideias, de opiniões e de interesses, na proposição de soluções para situações ou problemas do contexto social que envolvem ciência em algum aspecto, mas sem se restringir a essa dimensão (Sadler, 2011).

O caráter controverso e real das QSC, a relação afetiva/emocional dos estudantes em relação à problemática socioambiental abordada, bem como o tratamento de aspectos éticos e políticos de forma explícita, mostrando e promovendo discussões sobre o sistema que envolve sociedade, os valores, as ideologias e as relações de opressão (Conrado, 2017), podem contribuir para o engajamento, para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e para o ativismo dos estudantes com vistas à promoção de mudanças no sentido de resolver ou atenuar problemas como aqueles gerados pela pandemia da Covid-19. Em outras palavras, na perspectiva aqui defendida, a abordagem educacional de QSC pode contribuir para o *letramento científico crítico* dos estudantes (Conrado & Nunes-Neto, 2018).

É notável que, para que seja possível alcançar objetivos dessa natureza por meio da abordagem das QSC no ensino, duas condições centrais se impõem: uma relacionada à noção de *conteúdo de aprendizagem*, e a outra, ao desenvolvimento dos saberes docentes. Com relação à primeira, faz-se necessária uma noção mais ampla de *conteúdo de aprendizagem*, a qual envolve tudo o que auxilia no progresso de competências motoras, afetivas e das relações interpessoais e sociais (Zabala & Arnau, 2010).

Assim, entendemos que, se os objetivos do ensino de Ciências estiverem direcionados ao estímulo e à promoção dos desenvolvimentos cognitivo e moral dos estudantes (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005), os conteúdos a serem

aprendidos por meio das QSC não podem apenas contemplar conceitos, fatos e princípios, mas devem também apresentar procedimentos, métodos, técnicas, atitudes, valores e normas, os quais compõem as Dimensões CPA (Conceitual, Procedimental e Atitudinal) (Conrado & Nunes-Neto, 2018).

No que diz respeito à segunda, a formação dos professores de Ciências precisa oportunizar processos de vivência, proposição e reflexão crítica e coletiva de abordagens de ensino problematizadoras e contextualizadas como as QSC (Silveira, 2021), uma vez que, para que as aprendizagens nas três dimensões dos conteúdos sejam promovidas no ensino de Ciências, elas precisam ser intencionalmente consideradas pelos professores (Oliveira, Mozzer, & Nunes-Neto, 2021). Nesse sentido, pesquisadores do grupo de pesquisa Práticas Científicas e Epistêmicas na Educação em Ciências, juntamente com licenciandos da Universidade Federal de Ouro Preto, têm se dedicado à promoção de ações de formação continuada de professores da Educação Básica centradas na abordagem educacional de QSC, com o objetivo de viabilizar trocas, mobilização, utilização e produção de saberes e o desenvolvimento acadêmico-profissional dos participantes.

REFERENCIAS

Aikenhead, G. S. (2005). Research into STS science education. *Educación Química*, 16, 384-397.

Baleias do atlântico tem alto níveis de químicos procedentes do plástico. El país, 2020. <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-17/baleias-do-atlantico-tem-altos-niveis-de-quimicos-procedentes-do-plastico.html>

Conrado, D. M. (2017). *Questões Sociocientíficas na Educação CTSA: contribuições de um modelo teórico para o letramento crítico* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Salvador, 2017.

Conrado, D. M., & Nunes-Neto, N. (2018). Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de Ciências. In A. B. Novaes, A. S. P. Serpa, C. A. Costa, C. N. El-hani, C. F. Mendes, E. C. S. Hoisel, J. T. C. Filho, M. C. S. Freitas, & M. V. N. Camargo (Eds.), *Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas* (pp. 77-118). EDUFBA.

Desigualdade Social e econômica em tempos de covid-19. Portal Fiocruz, 2020. <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>> Acesso em: 10 out. de 2020

Krasilchik, M. (2000). Reformas e Realidade: o caso do ensino das Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 85-93.

Linsingen, I. (2007). Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, 1.

Martínez Pérez, L. F., & Parga Lozano, D. L. (2013). La emergencia de las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSA. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 8, 23-25.

- Nunes-neto, N., & Conrado, D. M. (2021). Ensinando Ética. *Educação em Revista*, 37.
- Oliveira, T. M. A., Mozzer, N. B., & Nunes-Neto, N. (2021). *Um olhar sobre a noção de saberes docentes na abordagem de Questões Sociocientíficas por professores de Ciências*. Paper presented at the Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Pantanal entenda causas e consequências dos incêndios no bioma. *Revista Galileu*, 2020. <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2020/09/pantanal-entenda-causas-e-consequencias-dos-incendios-no-bioma.html>
- Sadler, T. D. (2011). Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom* (39, pp. 1-9). Springer.
- Santos, W. L. P. dos, & Mortimer, E. F. (2002). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. *ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(2), 110-132.
- Santos, W. L. P. dos (2012). Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. *Amazônia: Revista de educação em Ciências e matemáticas*, 9(17), 49-62.
- Silveira, B. D. (2021). *O desenvolvimento de compreensões sobre a abordagem de Questões Sociocientíficas no ensino por futuros professores de Química*. (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. (220)
- Vargas, I. B., Silveira, B. D., Oliveira, J. A., Mendonça, P. C. C., Mozzer, N. B., & Nunes-Neto, N. (no prelo). *Como abordar o tema consumo de animais na Educação em Ciências?* 2021
- Vilches, A., Gil-Pérez, D., & Praia, J. (2011). De CTS a CTSA: educação por um futuro sustentável. In W. dos Santos & D. Auler. (Ed.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. (pp. 161-184). Brasília: UNB.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A Research-Based Framework for Socioscientific Issues Education. *Science Education*, 89(3), 357-377.
- Nota: O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPEMIG, da PROPPI/UFOP, da PROEX/UFOP e do Projeto Universal do CNPq "Abordagem de Questões Sociocientíficas Fundamentada na Modelagem Analógica".

CAPÍTULO 3

ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD: TERRITORIO COMO ENTORNO EPISTÉMICO Y CURRÍCULUM COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL

Verónica Muñoz Rivero¹

<https://orcid.org/0000-0001-9623-9742>

Universidad de Chile

munozriveroveronica@gmail.com

RESUMEN

La histórica marginalización de las comunidades indígenas en el desierto de Atacama se expresa también en el ámbito curricular. El ingreso a la educación formal de la infancia indígena —restringida por la emigración como condición de acceso— da comienzo a trayectorias educativas desarrolladas en contextos de discriminación explícita y encubierta, resultando en el ocultamiento de la identidad y desarraigo cultural, lo cual tensiona de forma permanente la experiencia escolar del estudiante y su familia, quienes se desenvuelven en entornos monoculturales de exclusión y racismo, factor que incide en las brechas

¹ Licenciada en Educación. Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile. Más de una década como docente en ciclos preescolar y primaria. Asociada al Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar (NECCEE) de la U de Chile. Coordinadora e investigadora principal en Territorio Educativo. Experiencia en diseño instruccional de talleres para el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y experiencia como Consultora en la evaluación de Programas de Estudio para el Consejo Nacional de Educación (CNEDE).

y expectativas de aprendizaje. Concluye identificando asimetrías del modelo desde lo local con potencial de innovación pedagógica desde el territorio como entorno epistémico, desde el modelo multidimensional del currículum, como fenómeno complejo que priorice el currículum vivido, como también la apropiación curricular y competencias interculturales docentes que garanticen un currículum pertinente.

INTRODUCCIÓN

La ruptura espacio temporal y el desplazamiento de la presencialidad en la experiencia educativa afectó a los sistemas escolares en general producto de la emergencia sanitaria del SARS-CoV-2. Con ello, la direccionalidad del modelo pone el foco en el currículum vivido re significando la experiencia educacional.

La educación como campo colonizado (...) parece ser especialmente relevante en un contexto donde las respuestas en los distintos territorios educacionales difícilmente pueden venir desde afuera y donde quienes trabajan y habitan dichos territorios se ven forzados a pensar una respuesta a una situación incierta (Johnson Mardones, 2020, p. 5).

En el campo curricular chileno, la inequidad en la oferta educativa dirigida a comunidades indígenas se expresa previo a la emergencia sanitaria. Para Castillo y Salgado (2018) el currículum nacional como política pública homologa la diferencia naturalizando diseños pedagógicos y de evaluación que resultan en desigualdad y exclusión. Este currículum como propuesta cultural y político-educativa —constituida de la sobre determinación de una compleja síntesis cultural— ejerce como dispositivo de poder y saber de la configuración político-cultural-educativa del sistema (de Alba 2012).

INTERCULTURALIDAD Y DEMANDAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA DEL ESTADO

La interculturalidad como concepto polisémico en su origen se ha utilizado para referir a comunidades migrantes y postcoloniales, manifestándose en relación a los grupos mayoritarios en el poder en contexto europeo. En América Latina, surge desde la década de los 80. Quienes activan el discurso intercultural son aquellos que no migran, demandando el ejercicio de ciudadanía e identidad en contextos de democracia declarada pero de desigualdades de origen histórico. Lo intercultural, no refiere solo a la composición demográfica, implica también metodologías de trabajo específicas, dialógicas, horizontales en el diseño curricular del proyecto político, social y pedagógico en la escuela (Dietz, 2019).

La multidimensionalidad del concepto se comprende como proceso y proyecto político permanente. Un intercambio de saberes y prácticas entre culturas de forma simétrica y en igualdad de condiciones, que se desenvuelven en un espacio de negociación en el aprendizaje y prácticas de códigos culturales en interacción interétnicas de cooperación que validan y legitiman los saberes culturales diversos. Proyecto sociopolítico con la potencialidad de producir nuevas comprensiones simbólicas como giro epistémico que incluya el

conocimiento invisibilizado en una convivencia más igualitaria (Cañulef, 1998; 2000; Fernandes y Ferrao, 2013; Ferrao, 2013; Sánchez, 2001; Walsh, 2001; 2005).

En Chile, las reformas educativas han determinado la exclusión, inequidad con respecto a la oferta educativa y el contenido curricular formulándose demandas constantes sobre la oferta educativa del estado (Cañulef, 1998). El primer documento disponible con reflexiones sobre la educación indígena se encuentra en el libro de *Catequesis Lemunantu* de 1925. Posteriormente, en 1935 se elabora el *Memorial y Documentos*, presentado por los caciques generales mapuche de Butahuillimapu y expuesto al presidente de la república, en donde se refiere, entre otras demandas, a la postura de los jefes mapuche en relación a la educación. Ambas instancias rechazan la oferta educativa del Estado y entregan su visión sobre la educación que debería recibir la infancia mapuche, al exigir la expulsión de los religiosos europeos y solicitar colegios propios (Cañulef, 1998; 2000).

Otra demanda de reconfiguración de la escolarización indígena se expresa en Rapa Nui, liderada por el profesor Alfonso Rapu, quien problematiza las implicancias políticas y sociales de las dimensiones curriculares comunicadas al presidente Frei en 1964, además de enumerar diversas razones por las cuales su comunidad considera que no existiría libertad en la isla. En cuanto a la educación, se manifiesta la falta de acceso al traslado en barcos para acceder a una oferta educativa en el continente por sobre los traslados turísticos (Foerster et al, 2012). En el norte del territorio, en cambio, es la población andina: aymara, quechua y llickanantay quien demanda por escuelas en sus comunidades por medio de cesión de terreno o viviendas (Gómez, 1995; González, 2002; Muñoz Rivero, 2019).

En el caso de la escolarización indígena, la crisis ha sido permanente. La *violencia encubierta* (Rivera Cusicanqui) se ha expresado en "un sistema de modelamiento que exige como requisito de aceptación y reconocimiento el abandono de los elementos culturales distintivos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes" (Millacura, 2017, p. 214). Sumado a ello, en contexto de crisis sanitaria, se amplía la brecha de pobreza y desigualdad, la cobertura de necesidades de salud, educación, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social. La pobreza multidimensional se expresa con un 22,5% de incumplimiento de dichos indicadores. En el caso de niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas alcanza un 30,6%, lo que asciende a un 37,4% para quienes habitan en zonas rurales (UNICEF, 2020).

LA GESTIÓN DE LA MEMORIA

El currículum entonces, como producto socio histórico que sistematiza la invención de la tradición, documenta los fundamentos racionales seleccionados en la retórica legitimadora, por lo que será imprescindible comprender su desarrollo en el tiempo y su relación con la escolarización tanto en su aparición histórica como la persistencia de convencionalismos particulares (Goodson, 1991).

En este sentido, Osandón y Pinto (2018) sostienen que el instrumento curricular en sí puede abrir o cerrar espacios de desarrollo, sobre todo en lo que refiere a la organización de los programas de estudio como factor que dialoga entre el contexto y la expectativa de lo común. Por lo que, problematizar el

enfoque del instrumento en cuanto a diseño, priorizando en su desarrollo en los distintos espacios de la comunidad educativa, favorecería la pertinencia, contextualización y diversificación de las experiencias de aprendizajes y trayectorias educativas (Castillo y Salgado, 2018).

De acuerdo a Carretero, Rosa y González (2006), la escuela como espacio privilegiado de la gestión de la memoria social, en su legitimación de identidades y saberes, tiene un rol estratégico y particular en cuanto a la enseñanza de la historia. Un terreno identitario que distingue entre "nosotros" y "los otros", usualmente en la forma de "patria". Ello resulta en la lealtad de grupo, que vincula tanto a los que están sujetos al poder como quienes lo ejercen, mostrando gran efectividad para la formación de lealtades de los estados modernos. La idea anterior, es particularmente relevante en el caso de las comunidades indígenas de las II región de Antofagasta:

Estos territorios han estado habitados al menos desde el noveno milenio antes de cristo. Constituyen un ejemplo de las formaciones naturales e influencias culturales altiplánicas más meridionales de los Andes. Durante el período prehispánico, su historia fue influenciada por gentes de los señoríos altiplánicos y luego por el inka. En tiempos coloniales (e.g. siglo XVII), estos territorios pertenecieron al Arzobispado de Charcas (Alto Perú, Bolivia) y estuvieron sujetos a procesos de extirpación de idolatrías. Durante el siglo XVIII, participaron de las rebeliones de Tupac Amaru. En el periodo republicano, a fines del siglo XIX, estas tierras fueron anexadas al estado chileno (Castro, 2002, p. 1).

Rivera Cusicanqui (2010) releva como categoría ausente del análisis:

la relación de subordinación colonial como escenario peculiar en la formación de Identidades colectivas (...) en situaciones en que un grupo opta por autoperpetuarse y reproducir conductas que afirmen su identidad étnica, a pesar de existir presiones que le imponen la autonegación y la integración con los demás (p. 128).

En este aspecto, la incorporación de la mirada de "el/los otros/s" como protagonistas se convierte en requisito en los debates de diseños curriculares, programas y textos, pues su ausencia ha sido recurrente y significativa (Carretero et al., 2006).

TERRITORIO, FRONTERA CULTURAL Y EPISTÉMICA

La identidad anclada en espacios geográficos que han sufrido constantes disputas sobre su dominio interpela directamente a la identidad. En este caso la idea de pertenencia, memoria y territorio se expresan como memoria colectiva que supera los silencios de la historiografía en la práctica de tradiciones prehispánicas de vínculos concretos con la naturaleza. El espacio andino como construcción social y cultural, adquiere profunda significación y complejidad simbólica (Martínez, 1976; Castro y Varela, 1992; Sanhueza, 2012; Kidman, 2015).

La naturaleza político educativa del curriculum como dispositivo nacional centralizado y la problematización de su diseño se complejiza en el territorio en que la frontera jurídica intenta superponerse a la movilización transfronteriza

habitual del sur de los Andes, implantando categorías políticas y de administración de las políticas públicas en condición del territorio, como espacio político de división, exclusión y control.

Producto de lo anterior, la frontera jurídica, instalada como operación epistémica que concibe la cultura remitida a un área geográfica, se expresa como frontera cultural, en la construcción del "otro" para quien se administra y normalizan contenidos culturales a integrar en la política pública homologando las diferencias (Morales, 2016) e impactando el currículum en el ámbito del conocimiento con "procesos y relaciones en que lo que está en juego es de carácter epistémico" (Cox, 2018, p. 123).

La región se asocia estrechamente a "categorías simbólicas que organizaban el tiempo calendárico, reproduciendo la mirada integradora de tiempo y espacio, y asociando este territorio de frontera con patrones de observación y medición astronómicos" (Sanhueza, 2012, p. 18). De acuerdo a los astros, se agrupan movimientos corporales pauteados y se organiza el ordenamiento territorial alineando a los *mallku*, hacia quienes se direccionan distintas construcciones, santuarios, despensas, etc (Grebe e Hidalgo, 1988). *Mayu* (quechua), refiere al río celeste (la vía láctea), como referente fundamental del espacio nocturno para las culturas andinas (Urton, 1981).

Un ejemplo de selección cultural de conocimiento epistémico basado en las lecturas del cielo —que deslegitima saberes ancestrales sobre un mismo fenómeno y la represión de otras formas de producción de conocimiento— se observa con ALMA (*Atacama Large Millimeter/submillimeter Array*), el telescopio milimétrico más grande del mundo, clave en la colaboración global de ocho radiotelescopios terrestres en el hallazgo de la primera imagen de un agujero negro. Simultáneamente, las escuelas locales no cuentan con talleres de astronomía como parte de los programas de estudio en la región en que la emigración de las comunidades rurales permanece como condición de acceso a la educación formal. Tampoco se considera formación docente en astronomía, más allá de talleres estacionales vinculados a fenómenos astrales específicos como los eclipses. Esto es, la invisibilidad de saberes y destrezas, deslegitimadas como aprendizaje previo o capital cultural, que repercuten tanto en el ámbito de enseñanza-aprendizaje como en el ocultamiento de la identidad y la lengua.

La consideración del territorio como entorno epistémico permite identificar las asimetrías del modelo desde lo local con potencial de innovación pedagógica, recurso educativo y de aprendizaje territorialmente pertinente. Pero, sobre todo, como acto de reparación del saber latinoamericano "construido sobre la destrucción y el silenciamiento de historias y relatos que originalmente se hacían escuchar en Zapoteco, Mixe, Náhuatl, Hausa, Rapa Nui, Quechua, Mapuzungun y Kawésqar" (Millacura, 2017, p. 214).

Urge la necesidad de complejizar e interrelacionar el diálogo desde la simetría epistémica produciendo significación, por tanto, motivación culturalmente pertinente anclada al territorio. Postergación que Quijano (1998) denomina "colonialidad del poder", en la cual la hegemonía del eurocentrismo somete a las poblaciones dominadas a su manera de conocer atrapándolas "entre el patrón epistemológico aborígen y el patrón eurocéntrico que, además, se

fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el mundo en torno” (p. 232).

CURRÍCULUM COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL

Como experiencia educativa indígena, las demandas multidimensionales del currículum relevan la necesidad de superar la *violencia encubierta* (Rivera Cusicanqui); el requerimiento de conocimiento epistemológicamente contextualizado que supere el silenciamiento y negación de los saberes (Millacura, 2017; Quilaqueo y Torres, 2013; Quilaqueo y Sartorello 2018).

El modelo propuesto Johnson-Mardones (2014, 2020) facilita una comprensión multidimensional del currículum, situando en el centro de la conceptualización la experiencia educativa resultante de la vivencialidad de las dimensiones explícitas e implícitas del contenido de su escolaridad. Dimensiones definidas por una reconceptualización unificadora de los tipos de currículum.

El modelo, considera las dimensiones explícitas *escrita, apoyada, enseñada y evaluada*. (currículum nacional, documentos escritos a nivel estatal, provincial, municipal y escolar) y las dimensiones no explícitas *oculta y nula* del currículum, dando importancia significativa al currículum *vivido*.

Este concepto multidimensional (...) permite también la posibilidad de pensar al mismo tiempo el currículum como un fenómeno, como un campo y como un proceso de diseño. Esto permite conectar el desarrollo teórico del campo con áreas específicas de investigación que nos informan de cómo cada dimensión del fenómeno curricular se actualiza en un contexto específico (Johnson-Mardones, 2020, p. 8).

En este sentido, el modelo de Johnson-Mardones (2020) pone a disposición la interacción de las dimensiones curriculares en su descripción singular para la comprensión del fenómeno curricular. Permite así comprender su relación en contextos particulares, desde ejes sincrónicos y diacrónicos con interconexiones entre las dimensiones. Como herramienta teórica, favorece la apropiación curricular creando conocimiento sobre el mismo e informando el diseño curricular creando conocimiento a nivel local, nacional o global. La mirada mutidimensional del currículum, como fenómeno que priorice en su complejidad el currículum *vivido*, facilita la visualización de trayectoria escolar de los y las estudiantes indígenas, resonando con la significación vinculado a la naturaleza sacralizada como cultura de las comunidades andinas, como también la apropiación curricular y competencias interculturales docentes que garanticen un currículum pertinente.

REFLEXIONES

40

La crisis sanitaria configura la relación enseñanza-aprendizaje fuera de la institucionalidad como reparación de experiencias educativas, posibles de experimentar desde una resignificación de lo propio. En el caso de la escolarización indígena, el desplazamiento vivencial fuera del aula posibilita la producción y recuperación de epistemes propias y sistemas de significación

ancestrales en interrelación constante con un ambiente natural como con el orden cultural y social resultante.

En este sentido la interculturalidad como proyecto político se convierte en sustento teórico que asume este conflicto como espacio fértil. Las prácticas pedagógicas interculturales (articuladas desde las epistemes locales) en diálogo con el currículo nacional pueden responder al territorio como mínimo cultural común, incluyendo los saberes de la comunidad en alianza constante con la escuela. De esta manera, la puesta en acción de un currículum intercultural como problema técnico, puede resolverse, en parte, a través de la apropiación curricular docente, para lo que se sugiere el entendimiento del currículum multidimensional como herramienta teórica, cuyo análisis permite comprender el fenómeno curricular simultáneamente como: diseño, campo y proceso. Favoreciendo la apropiación y diseño territorialmente pertinentes en diálogo y escucha de las voces históricamente silenciadas y de las epistemes locales. Además de la construcción de diseños que pongan en el centro la experiencia educativa, consciente de la relación de las distintas dimensiones curriculares en contextos particulares, identidades y la construcción social del "otro/a".

REFERENCIAS

- Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- (2000). *Incidencia de la base indígena en la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2006). Enseñar historia en tiempos y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.11-36). Paidós.
- Castillo, V. y Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En Arratía, A. Y Osandón, M. (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 221-244). Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- Castro, V. (1993). Un proceso de extirpación de idolatrías en Atacama. En *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías. Siglos XVI-XVIII* (pp.347-366). Centro Bartolomé de la Casas, Lima.
- Castro, V. y Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad 3:16-27.*: Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe. UNESCO
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Y. Arratía, y M. Osandón. (Eds.). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas* (pp.119-153). Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- De Alba, A. (2012). *Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-*

saber. *Voluntad de poder y voluntad de ser*. Trabajo presentado en The Fourth World Curriculum Studies Conference. Río de Janeiro, Brasil, 2 - 5 de julio de 2012.

Dietz, G. (2019). *Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo. Conferencia regional para Latinoamérica y el Caribe: Cognición, inclusión y cultura. Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales*. Universidad Diego Portales. <https://www.youtube.com/watch?v=YZx745s6lWk>

Fernandes, L. y Ferrao, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh. (Ed.). *Pedagogías Decoloniales*. Abya-Yala.

Ferrao, V. (2013). *Educación intercultural crítica*. En C. Walsh. (Ed.). *Pedagogías Decoloniales*. Abya-Yala.

Foerster, R., Ramírez, J. y Zurob, C. (2012). *Un Acercamiento a la Historia Reciente de Rapa Nui: bases contextuales para una interpretación del presente*. Apuntes de Museo 2012 (1), 36-52.

Gómez, D. (1995). *Cultura y educación atacameñas*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad de Antofagasta.

González, (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Universidad Arturo Prat. Instituto de Estudios andinos Isluga. Centro de investigaciones Diego Barros Arana.

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-37.

Grebe, M e Hidalgo, B. (1988). Simbolismo atacameño: un aporte etnológico a la comprensión de significados culturales. *Revista chilena de antropología*, (7). doi:10.5354/0719-1472.2011.17614

Johnson Mardones, D. (2020). *La Pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio*. Universidad de Chile.

(2020). Conceptualizando currículum multidimensionalmente: un enfoque para comprender currículum como fenómeno, campo y proceso. Manuscrito. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

(2014). Toward a multidimensional concept of curriculum: understanding curriculum as phenomenon, field and design. *European Journal of Curriculum Studies*. 1 (2) 172-177.

42 Kidman, J (2015). Indigenous Youth, nationhood and politics of belonging. J.Wyn, H, Cahill (Eds.), *Handbook of children and youth studies*. Springer Science+Business Media.

- Martínez, G. (1976). *El sistema de los Uywiris en Isluga. Un homenaje al R.P. Gustavo Le Paige S.J.* (pp. 255-327). Universidad del Norte.
- Millacura, C. (2017). Educación Intercultural Bilingüe en Educación Superior. ¿Sólo acceso? En H. Muñoz. (Ed.). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar* (pp. 227-248).
- Morales, H. (2016). Etnopolítica Atacameña: ejes de la diversidad. *Estudios Atacameños*, (53), 185-203.
- Muñoz Rivero, V. (2019). *Demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce*, en *Alto El Loa* <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>
- Osandón, L. y Pinto, R. (2018). El Currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En A. Arratia y M. Osandón (Eds.). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 155-184). Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- Quijano, A. (1998). *Colonialidad del Poder, cultura y conocimiento en América Latina*. Debate. Centro Andino de Acción Popular. Quito-Ecuador.
- Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, (47), 47-61.
- Quilaqueo, D. Y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.
- Rivera Cusicanqui, S. (1993). *La Raíz, colonizadores y colonizados. Violencias encubiertas en Bolivia*. CIPCA-Arawiyiri.
- (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Bolivia. Piedra Rota.
- Sanhueza, C. (2012). *Las `Sayhuas´ del inca. Territorio, frontera, geografía sagrada y cartografía´ oral en el desierto de Atacama*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Estudios Andinos. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sánchez, M. (2001). Diseño Curricular y Educación Intercultural Bilingüe. *Pensamiento Educativo*, (29), 341-358.
- Unicef (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020*.
- Urton, G. (1981). La orientación en la astronomía quechua e Inca. En *La Tecnología en el Mundo Andino. Runakunap Kawsayninkupaq Rurasqankunaqa* (Tomo I), (pp. 475-490). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walsh, Catherine (2001). *La educación intercultural en la Educación*. Perú. Ministerio de Educación.
- (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Walsh, C., *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya-Yala.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: REFLEXIONES SOBRE LOS ROLES DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A PARTIR DE LA EMERGENCIA SANITARIA

Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui¹

<https://orcid.org/0000-0002-3931-1370>

Pontificia Universidad Católica del Perú

a20194099@pucp.edu.pe

RESUMEN

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del 2016 propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU) contempla la evaluación de los aprendizajes desde dos perspectivas: Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa; ambas, desempeñan un propósito esencial en los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, puesto que les permiten a los agentes educativos, entre ellos el docente y los estudiantes, conocer y, sobre todo, reflexionar si las acciones realizadas en el aula promueven aprendizajes, de ese modo se podrán tomar decisiones que beneficien a la comunidad educativa (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

44

¹ Docente especialista en Lengua, Literatura y Comunicación egresada del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Magíster en Educación con mención en Currículo. Actualmente desempeña el rol de docente de Educación Básica Regular en el nivel secundario. Integrante del grupo de investigación Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El año escolar 2020 contempló la educación a distancia producto de la emergencia sanitaria, generando incertidumbre en las prácticas pedagógicas del quehacer docente, sobre todo en las evaluativas, debido a que esta nueva modalidad puso en evidencia la necesidad de implementar nuevas prácticas de evaluación con el fin de que los estudiantes alcancen el perfil de egreso. El MINEDU no fue ajeno a las necesidades docentes frente a la evaluación de los aprendizajes; por ello, mediante la RVM N° 00094-2020, brindó normativas que regulan el mencionado proceso. En ese mismo documento se enfatiza la necesidad de priorizar la evaluación formativa y las prácticas de retroalimentación.

Partiendo de esta necesidad, el presente escrito presenta aportes sobre los roles del docente y el estudiante en la evaluación de los aprendizajes frente a la educación a distancia. Finalmente, se presentan cuestionamientos sobre el tema en mención con el propósito de generar, en los lectores, reflexiones y propuestas para la mejora de la práctica evaluativa de los aprendizajes.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA DESDE EL CONTEXTO PERUANO

El Ministerio de educación, mediante el CNEB publicado en el año 2016, contempla el enfoque curricular por competencias; a través del mismo, se pretende que el estudiante desarrolle habilidades, capacidades y competencias que le permitan desenvolverse de manera exitosa en la sociedad. Para el logro de los mismos, considera lineamientos que orienten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El CNEB aborda la evaluación de los aprendizajes desde dos perspectivas: la sumativa y la formativa. La primera busca certificar el aprendizaje logrado por el estudiante; mientras que la segunda promueve el logro de aprendizajes en los estudiantes y la mejora de la práctica pedagógica en los docentes, en tal sentido, esta perspectiva repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La pandemia producida por el Covid-19 ha caracterizado al año 2020 como un tiempo de incertidumbre en diversos ámbitos, entre ellos a nivel educativo. La educación a distancia fue la modalidad alternativa y tuvo gran relevancia, del mismo modo, es necesario mencionar que fue completamente nueva para docentes y estudiantes de Educación Básica Regular. Este cambio de modalidad ha generado que los docentes reformulen estrategias y actividades para desarrollar de manera exitosa la evaluación de los aprendizajes, debido a la repercusión directa que tiene sobre los procesos pedagógicos mencionados.

Frente a esta realidad, el MINEDU, mediante la Resolución Viceministerial N° 00094-2020, estableció que la evaluación de los aprendizajes en el contexto de emergencia sanitaria, debía poner mayor énfasis en la evaluación formativa y en brindar, de manera constante, retroalimentación a los estudiantes para la mejora de los aprendizajes.

A partir de lo indicado, se presentan cuatro elementos de la evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia que han primado en el contexto de emergencia sanitaria:

a. La evaluación formativa

Esta perspectiva de evaluación es concebida como un proceso continuo que tiene fines formativos, pues pretende brindar información sobre el proceso del aprendizaje para que, en primera instancia, facilite al estudiante el logro del perfil de egreso esperado y que, a la vez, ayude al docente a reflexionar sobre su accionar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para realizar los cambios de mejora en su práctica pedagógica.

Cabe indicar que el contexto ha expuesto la necesidad de complementar la perspectiva de la evaluación con fines certificadores, la cual, usualmente, debería llevarse a cabo al final del bimestre o año académico, ya que resulta ser limitante. En tal sentido, se debe priorizar la evaluación formativa, para brindar oportunidades y asegurar que todos los estudiantes logren los aprendizajes esperados.

b. La retroalimentación del aprendizaje

Otro elemento considerado necesario en la evaluación de los aprendizajes, producto de la educación a distancia, es la retroalimentación, la cual es un elemento esencial en la evaluación formativa. Anijovich (2019), Brookhart (2008) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006) consideran que la retroalimentación debe ser considerada como un proceso dialógico en el que participan diversos agentes (principalmente el docente y el estudiante) con la finalidad de contribuir en el logro de aprendizajes.

Este proceso se caracteriza por brindar beneficios a los estudiantes y los docentes. En el caso del primer agente, este proceso le permite conocer cuál es su desempeño actual en relación al esperado con el propósito de efectuar acciones necesarias para llegar a la meta. Asimismo, la retroalimentación fomenta en el estudiante autonomía, reflexión y autorregulación de su propio proceso de aprender. Por parte del docente, la retroalimentación le permite conocer y comprender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con el propósito de efectuar cambios en prácticas pedagógicas en beneficio de la comunidad educativa.

El proceso de retroalimentación se caracteriza por contemplar diversas estrategias (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008), las cuales están en relación al tiempo: inmediata o diferida; a las actividades: interacciones dialogadas, preguntas abiertas, comentarios; agentes: docente, pares de estudiantes; audiencia: individual, grupal. Resulta importante mencionar que no existe una regla genérica que determine la elección de determinadas estrategias para el proceso de retroalimentación, sino que, en la práctica evaluativa, cada docente considera o selecciona las estrategias más pertinentes respecto a las necesidades de sus estudiantes y a los objetivos o propósitos de aprendizaje (Anijovich y González, 2013).

c. Participación del estudiante

Otro elemento emergente, producto de la educación a distancia por la emergencia sanitaria en la evaluación de los aprendizajes, es la participación del estudiante. Es inconcebible hacer referencia a la evaluación formativa si no se involucra al estudiante. En tal sentido, partiendo de la naturaleza de la evaluación formativa, es primordial involucrar al estudiante a través de diversas actividades, como la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Al permitir que el estudiante evalúe a un compañero o a sí mismo, se fomenta el desarrollo de habilidades evaluativas, lo que permite que este, de manera constante, brinde juicios valorativos sobre las actividades que realiza y sobre su proceso de aprender; lo que en consecuencia, genera autonomía y autorregulación.

d. Evidencias de aprendizaje

Este contexto ha permitido que los docentes cuestionen el objeto de evaluación, sobre aquello que es necesario que los estudiantes aprendan, lo cual se relaciona directamente con las evidencias del aprendizaje.

El acceso a internet y a la información de manera masiva, producto de la educación a distancia, ha puesto en evidencia que las actividades promueven aprendizajes superficiales. El reto que enfrentan los docentes es generar actividades que no solo promuevan la selección de la información, sino que deben apuntar a procesos cognitivos complejos como la argumentación o creación.

En tal sentido, las evidencias de aprendizaje que se han de promover deben contemplar dos aspectos esenciales: a) involucrar la participación del estudiante y promover el desarrollo del pensamiento profundo; b) estar relacionadas a actividades que sean parte de la vida real del estudiante, de ese modo, el desarrollo de las mismas cobra sentido y produce un aprendizaje significativo (actividades contextualizadas).

Lo mencionado resolvería los cuestionamientos de los estudiantes respecto a la importancia o utilidad de las actividades realizadas y, en consecuencia, produciría aprendizajes significativos.

Figura 1

Elementos de la evaluación de los aprendizajes que primaron en la educación a distancia debido a la emergencia sanitaria



Fuente. Elaboración propia

RETOS SOBRE EL ROL DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A PARTIR DE LA EMERGENCIA SANITARIA

Los elementos mencionados que se han priorizado en la evaluación de los aprendizajes frente a la emergencia sanitaria no pueden ser abordados ni ejecutados sin la participación de dos agentes relevantes: docentes y estudiantes. Frente a ello, se consideran los siguientes roles que deben contemplar cada uno.

a. Rol del docente en la evaluación del aprendizaje frente a la emergencia sanitaria

En primera instancia, el docente debe *fomentar el desarrollo de habilidades evaluativas* en sus estudiantes. Si no se fomenta el desarrollo de las mismas, el estudiante va a ser incapaz de participar activamente de una autoevaluación o de una evaluación entre pares, lo cual resulta esencial en este proceso.

48

Frente a ello surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden fomentar las habilidades evaluativas? Es necesario mencionar que el acto de evaluar es innato al ser humano y que, usualmente, se evalúa para tomar decisiones de diversos aspectos; en tal sentido, todos los estudiantes son capaces de evaluar su proceso de aprendizaje.

A partir de lo mencionado, resulta primordial fomentar la evaluación entre pares y la autoevaluación, debido a que fomentan el desarrollo de actitudes críticas frente a su actividad demandada y la de sus compañeros, lo cual permite identificar las cualidades de un trabajo en relación con los criterios de evaluación.

Otra actividad que debe contemplar el docente es *la reflexión sobre su práctica evaluativa*. A través de la misma, podrá poner sobre la mesa aquellas prácticas que, tal vez no están planteadas en el currículo prescrito, sino en el currículo oculto y va a poder visibilizar aquellas acciones que él mismo realiza en aula; de ese modo, podrá tomar decisiones y acciones de mejora respecto a su práctica.

Finalmente, la educación a distancia por la situación de emergencia nos ha enseñado que existe la *necesidad de promover una cultura evaluativa de los aprendizajes sostenible en el tiempo*. Ello implica involucrar la participación de otros agentes educativos como los directivos, los padres de familia, entre otros.

b. Rol del estudiante en la evaluación del aprendizaje frente a la educación a distancia debido a la emergencia sanitaria

En primera instancia, se necesita que el estudiante tenga motivación intrínseca, lo cual implica que tenga deseos de aprender y de participar en el proceso de evaluación. Asimismo, su participación no debe ser condicionada por una calificación, sino que debe comprender la importancia y los beneficios de este proceso.

El estudiante está en el deber de *autoevaluarse constantemente*, es decir que debe monitorear su desempeño en la actividad que realiza; asimismo, debe cuestionarse constantemente: ¿Cuál es la meta de aprendizaje? ¿En dónde me encuentro en relación a la meta? Y ¿qué puedo hacer para lograr esa meta?

Finalmente, cuando el estudiante pueda lograr *desarrollar habilidades evaluativas*, lo cual implica autoevaluarse y evaluar a sus compañeros, estará activando su proceso de autorregulación. Esto implica que será capaz de gestionar su proceso de aprender.

REFLEXIONES: INTERROGANTES SOBRE EL ROL DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Partiendo de lo mencionado, quedan cuestionamientos pendientes respecto a los roles de los docentes y estudiantes en la evaluación de los aprendizajes, para tal efecto, se plantean las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son las dificultades que existen en la instauración de la evaluación formativa? Sabiendo que tiene tantas ventajas ¿por qué aun nos cuesta instaurar, de manera efectiva, la evaluación formativa? ¿qué podemos hacer para superar estas brechas?

- b. ¿Cuáles son los aprendizajes que deben ser evaluados? Y, sobre todo, ¿cómo debemos evaluarlos?
- c. Ya que no solamente se encuentran los docentes y estudiantes, sino también, los padres de familia, directivos, coordinadores, entre otros. ¿Cómo podemos involucrar, de manera efectiva, a otros agentes educativos en la evaluación de los aprendizajes?
- d. ¿Cómo hacemos para instaurar una cultura evaluativa formativa en el aula?
- e. ¿Qué lecciones debemos considerar para el futuro respecto a la evaluación de los aprendizajes?

A través de las mismas, se pretende generar reflexión en los lectores para que, de ese modo, se logre concretar la evaluación de los aprendizajes de manera efectiva, oportuna y significativa para los actores educativos.

REFERENCIAS

- Ambrose, S, Bridges, M. y DiPietro, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. CA: Jossey-Bass.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chappuis, J. (2015). *Seven Strategies for Assessment for Learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/02602930903541015>

Shepard, L. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683, 183-200.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

CAPÍTULO 5

EDUCOMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Arcelia Alejandra Díaz Chávez¹

<https://orcid.org/0000-0002-6795-4621/print>

Universidad Autónoma de Zacatecas

ale1600114@gmail.com

RESUMEN

La pandemia transforma la manera de comunicarnos, por esto en la actualidad es ineludible la reflexión y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora han imperado, para que de esta forma se replanteen los contenidos prioritarios durante la modalidad de educación a distancia.

Emerge la necesidad de voltear a ver las formas de comunicación entre alumnos y docentes, así como que exista una participación más activa por parte de los padres de familia y de la comunidad para lograr cada uno de los aprendizajes; además apuntar a la adaptación y flexibilidad de los contenidos de acuerdo con la cultura y modo de vida de cada hogar para que se llegue a la adecuada interiorización del conocimiento.

1 LART. Arcelia Alejandra Díaz Chávez 2002- 2006 Lic. en Administración de Recursos Turísticos (Universidad de Guanajuato); 2006. Miembro del proyecto "Meet my friend" representando a AIESEC, México, A.C. en Izmir, Turquía, exponiendo el tema del entendimiento cultural y tolerancia a alumnos de Preparatoria; 2018- 2019 Asesora Externa Especializada del Programa Nacional de Inglés, desarrollando en alumnado de Educación Básica la competencia; 2019 – 2021 Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (Universidad Autónoma de Zacatecas).

EDUCOMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

En la actualidad, debido a la emergencia sanitaria mundial ocasionada por el virus SARS-CoV-2, la educación pública mexicana inició el programa "Aprende en casa II" para el ciclo escolar 2020-2021, que utiliza como principal medio a la televisión. Al igual que en muchos países, se planteó esta solución ya que un gran sector de la población carece de acceso a tecnologías e infraestructura de conectividad, pues para el año 2019 tan solo el 56.4% de los hogares en México contaban con servicio de internet mientras que el 92.5% cuentan con televisión (INEGI, 2020).

Así pues, el reto de los gobiernos ha sido adaptar y priorizar los contenidos para que lleguen de manera unidireccional a todos los hogares de México, exigiendo al docente que se trabaje en la formación esperada de cada programa dejando de lado las necesidades reales de aprendizaje y/o situación socioemocional de los alumnos.

En consecuencia, este modelo acrecienta las desigualdades sociales: padres ausentes, brecha tecnológica, hogares sin televisión o incluso sin luz eléctrica. Por poner un ejemplo, padres que trabajan fuera de casa dejando a la abuela o al vecino al cuidado de los niños que en algunos casos no atienden las necesidades educativas de éstos.

En México, de acuerdo con la encuesta ENCOVID-19, el 78.6% de las personas reportaron haber tenido dificultades para continuar con la educación de niñas, niños y adolescentes en casa, por alguna de las siguientes razones: 48.5% por falta de computadora e internet, 31.4% por falta de apoyo por parte de las y los maestros, 21.1% por distracción de las niñas y los niños, 17.1% por falta de conocimientos, 14.9% por falta de libros o material didáctico. (UNICEF, 2020).

Como lo expresa Loyd (2020), atendiendo al tema de las desigualdades educativas, así como la brecha digital en tiempos de COVID-19 considera:

La nueva oferta virtual enfrenta serias limitaciones, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad de modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen, configurando la llamada brecha digital. (p.115)

A la vez, se deja muchas aristas de lado al considerar que la escuela es el segundo agente socializador, donde el niño adquiere una serie de normas y valores para la vida en comunidad; por medio del cual se construyen puentes para conocer al otro y desarrollar, además, una vida juntos, intercambio de significados, sentidos y valores sociales. Es la escuela, el escenario en el cual los estudiantes mantienen continua convivencia con sus pares, en donde se alinean los ideales sociales asumidos como comunidad, así pues, "los primeros años de escuela son precisamente aquellos en que los niños deben fortalecer su identidad como individuos al tiempo que aprenden a funcionar como elementos participantes en pequeños grupos y en la propia sociedad" (Cohen, 1997, p.47).

Puiggrós (2020), aludiendo al fracaso de la educación formal, sostiene que:

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. (pp.35-36)

Es importante que la educación se transforme, lo cual implica encontrar una manera para retomar la convivencia y la dialogicidad, enfocar la educación en las circunstancias, ¿qué necesita aprender el alumno en este tiempo?, ¿qué necesita aprender el maestro?, ¿qué necesitan aprender los gobiernos? y ¿qué necesitan aprender las familias?

Debido a que el televisor es un medio de comunicación unilateral, el niño adquiere información, pero no puede interactuar con ésta, este medio deja de lado la necesidad de grupo e interacción sociocultural, necesaria para el desarrollo integral de los niños. Tomando en cuenta que "El objetivo de todo proceso educativo es contribuir al desarrollo integral de las personas. Para lograrlo, los centros educativos han de ser espacios abiertos al diálogo, a la participación, a la creatividad y a la diversidad" (Salazar, 2017, p.105). Esta práctica, objeto de múltiples estudios previos a la pandemia, se desploma, ya que, en la actualidad, al no agregar grupos de estudio y convivencia al currículo relega la colaboración del estudiante con sus pares y docentes para reflexionar acerca de la información adquirida y de esta manera apropiarse del conocimiento.

Aunado a esto, existe la brecha tecnológica que divide a los estudiantes entre los que tienen acceso y los que no. Al respecto Schmelkes (2020), quien entre 2013 y 2017 presidió la Junta de Gobierno del desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), comentó que en las actuales condiciones desatadas por el Covid-19, además de innecesaria, la evaluación de 'Aprende en casa' resultaba injusta, al depender de ella la calificación y el pase de grado, sin haber considerado las desigualdades en México; como el que no todas las personas tienen acceso a internet, que otras ni siquiera pueden ver los canales de televisión por donde se transmite este programa de la SEP. Como se citó en el periódico "La Jornada" (27 abril 2020).

No se puede esperar a que todo vuelva a la normalidad para compensar los rezagos educativos, nuestra normalidad es el presente. Es imperativo un cambio de paradigma hacia una visión educomunicativa con la cual los medios extiendan su cometido, que hasta ahora ha sido meramente informativo, hacia un nuevo campo educativo, de conciencia, en donde existen diferentes actores, asociando el diálogo como un elemento determinante para el conocimiento. De modo que tanto el educador como el educando sean partícipes de la creación del conocimiento. Si bien es cierto que el futuro nos alcanzó desprevenidos y no se cuenta con las herramientas necesarias para una comunicación eficiente por medio de la web, podríamos optar por recursos al alcance de cada grupo para educar en comunidad, es ahora, durante el aislamiento que se vuelve más importante la cercanía de padres de familia, alumnos y maestros para construir ideas.

Freire (2004), afirma que enseñar exige que el educador sepa escuchar. Donde el conocimiento no es algo dado sino una construcción que se produce en un proceso común. Se vuelve preciso dialogar, para darle sentido a los contenidos y que nuestra realidad educativa se transforme. Ya que, enseñar no solo es transmitir el conocimiento, sino que es necesario que se interiorice, que el alumno lo comprenda, para poder utilizarlo en su propia vida.

En algunos hogares este proceso educomunicativo, a través de la web 2.0 es posible, pues “presenta una filosofía y una práctica de la educación y comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones” (Aparici, 2010, p.12). En donde el estudiante se vuelve un productor de conocimiento, no solamente un receptor, basados en la colaboración, autogestión y comunicación dialógica, a través de la web.

Después de todo, la educación es un proceso emancipador que requiere de la producción de conocimiento y reflexión de los contenidos, además de saber que lo que se está enseñando se está aprendiendo, pero a la vez, el cómo se está asimilando por parte del mismo estudiante.

En este sentido, se plantea que la educación emancipadora, según destaca la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2019) “promueve la conciencia crítica y, por lo tanto, libera y genera condiciones para que todas las personas puedan participar, en pie de igualdad, en la vida económica, política, cultural y social de los distintos pueblos, países y comunidades”.

Así pues, se debe considerar la importancia de exigir contenidos con sentido en la época actual, por ejemplo, el manejo de las tecnologías, ya que es una herramienta indispensable en estos momentos por lo que hay que priorizar su enseñanza, así como la educación para la convivencia en casa, además del afianzamiento de los valores que son necesarios aflorar en esta pandemia: aprender a expresar nuestros sentimientos, trabajar en solidaridad y generar un conocimiento de lo social.

Igualmente, es necesario cuidar del bienestar físico y socioemocional. En estos momentos se observan estudiantes de primaria, padres y madres de familia, estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad más preocupados por entregar los trabajos que por aprender, madres de familia interesadas por entregar el trabajo del niño, sin preocuparse por ver que el niño realmente aprenda, reflexione y comprenda.

Como lo hace notar Plá (2020) con respecto a las actividades académicas que surgen en el marco circunstancial de la pandemia, deduce que:

Al cerrar las instituciones educativas como espacios físicos, canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras. Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios. De ahí la urgencia por “salvar” el año escolar y la creación de las “Carpetas de experiencias”, que no serán más que verificación y calificación de la tarea realizada. (p.31)

En muchas ocasiones los contenidos son tan rápidos y poco afines a la realidad, que los estudiantes se limitan a entregar las actividades solicitadas. Hay que apostar por una mirada con un enfoque transdisciplinario en donde los miembros de una familia o incluso de una comunidad, aprendan entre sí, así mismo deliberar que el hogar es el primer lugar donde se aprende y se puede seguir aprendiendo en esta pandemia y ver, a su vez, al docente como un mediador cultural y no solo como el que está enseñando o formando, porque, después de todo, está a distancia y no siempre tendrá la facilidad de interactuar directamente con el estudiante, sobre todo en hogares donde no hay acceso a las tecnologías, de modo que, con la ayuda de las herramientas tecnológicas y tradicionales al alcance de cada hogar, se pueda aprender entre los miembros de cada comunidad o familia.

Con base en lo anterior Barrón (2020), hace notar que:

La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, de entrada, no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. (p.70)

La idea de enseñar como siempre se ha hecho ya no es posible, al tomar en cuenta que un gran sector de la población tiene acceso a por lo menos un teléfono inteligente más no al conocimiento para manipularlo, deliberadamente se ha concebido que al tener acceso a los medios se podrá trabajar con los contenidos, sin haber capacitado o enseñado a los alumnos y padres de familia a utilizarlos.

A partir de la pandemia se está construyendo una nueva estructura educativa, y para que ésta no colapse es preciso que se empiece por cimentar el nuevo paradigma, la meta de los aprendizajes esperados podrá ser más efectiva si se comenzara por preparar el camino de estudiantes, padres de familia y maestros para que las herramientas tecnológicas y plataformas no sean un lenguaje desconocido; estrategias para mantener el interés de los estudiantes en las actividades y talleres socioemocionales que permitan liberar los sentimientos negativos del confinamiento.

“La otra visión sería ver la epidemia como el momento oportuno para cambiar la escuela, y, de paso, eludir el panorama anterior. Pensar la escuela para la sociedad, no para la escuela”. (Plá, 2020, p.37). Planteando que le va a ser útil al estudiante en su comunidad, en el contexto actual, preparar individuos con valores y conocimientos para independizarse y que de esta manera puedan aportar y servirse de la sociedad.

Morin, Ciurana & Motta (2002), quienes hablan del paradigma de la complejidad donde se crea y recrea en el mismo caminar, hacen notar que nunca nada es un pensamiento completo, sino articulante y multidimensional, no desprecia lo simple, simplemente critica la simplificación, aquello que es complejo recupera el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza y formular una ley eterna. Nos damos cuenta en este tiempo que no todo es eterno y no todos los paradigmas son para siempre.

El mundo cambia más que en ningún tiempo y los parámetros de lo normal no prevalecen. Las tecnologías, modos de vida, sistemas de trabajo son efímeros, por lo que es inexcusable aprender a desaprender y a reaprender. Se vuelve necesario abandonar la idea de que solo hay un camino, a través del análisis reflexivo de lo que a cada entidad le es apropiado, pues, aunque coexistamos en un mundo globalizado las formas y causalidades de cada sistema son diferentes.

De ahí que, a partir de la promoción de la literacidad crítica, la cual incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas, valores y actitudes relacionados con lo social, propuesto a partir de los textos escritos de cada comunidad, se puede lograr entender sus representaciones, para poder aprender de éstas y así hacer posible la enseñanza según el contexto de cada colectividad. Además de los valores sociales que se asocian a estos roles, como identidad, status y posición.

Esta visión, propone que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta importante de liberación o empoderamiento de los individuos. Como lo expresa Freire (1984):

De manera que la lectura y escritura no son (no deberían ser) actos puramente mecánicos, sino que, sobre todo, son procesos de concienciación. Procesos por los que niñas y niños, mujeres y hombres aprenden a hacer un análisis crítico de diferentes problemas que afectan a su comunidad (problemas políticos, económicos, culturales...) y aprenden a transformar la realidad. Así, la alfabetización y la concientización nunca deben estar separadas, porque ellas garantizan la justicia social y le restituyen al ser humano su humanidad. (pág.4)

Con base en lo que expresa Rosales (1997), a través del aprendizaje sostenible y flexible, por medio de un pensamiento crítico y de reflexión en donde el educador sea un apoyo y una guía, pero que todos los actores involucrados, como el maestro, el alumno, el hermano, los padres, sean partícipes de la educación.

Para poder lograrlo en este tiempo de incertidumbre, la solidaridad y voltear a ver cómo el niño o el estudiante pueden aprender aludiendo a las formas culturales de cada grupo, en donde la cultura misma ofrece una posibilidad de ser utilizada como un recurso cognoscitivo, flexible y útil, entendido como un espacio de construcción de sentidos, cada comunidad tiene diferentes sentidos, motivaciones y causalidades. Mediante el análisis de cada grupo cultural es como podemos transformar y dotar de sentido esos conocimientos y contenidos para crear aprendizaje.

REFLEXIONES

Es el momento de replantear los modelos hasta ahora impuestos en la educación, en la que ya imperaron por más de un siglo, en donde el alumno funge como receptor de información, el conocimiento se transmite y reproduce sin dar pie a la reflexión y a la participación. En un mundo que se está transformado, los currículos deben adaptarse a esta nueva realidad y es tiempo de repensar

hacia dónde vamos y cómo poder sostener, a través de un proyecto educativo colectivo, la nueva cultura de redes, esta modalidad a distancia, y a su vez adoptando el valor de solidaridad.

Como destaca Freire (2004) "Enseñar exige convicción de que el cambio es posible". Estamos en un mundo de cambio y como educadores es imperante aceptarlo con una actitud positiva de que todo mejorará.

REFERENCIAS

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Gedisa.
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En IISUE, *Educación y Pandemia. Una visión académica* (66 -74). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2019). *educarparalalibertad.org*. Obtenido de Educar para la libertad: Por una educación emancipadora garante de derechos. https://educarparalalibertad.org/wp-content/uploads/2019/05/CLADE_Educati%C3%B3n_emancipadora_v5-verm.pdf
- Cohen, D. H. (1997). *Cómo aprenden los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- INEGI. (DICIEMBRE de 2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares*. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares>
- Criticar el programa "Aprende en casa" de la SEP. (27 de Abril de 2020). *La Jornada* Obtenido de Sección de Sociedad: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/27/criticable-201caprende-en-casa201d-de-la-sep-7358.html>
- Loyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En IISUE, *Educación y Pandemia. Una visión académica* (115-121). UNAM.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO / Universidad de Valladolid.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. (30-38). UNAM.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América. En I. Dussell, P. Ferrante, & D. Pulfer. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (33-42). UNIPE: Editorial Universitaria.

Salazar, B. P. (2017). *Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la mejora escolar*, *Ciencia y Sociedad*, Redalyc, 42(1), 104-110, doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

UNICEF.(2020). *Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19, según un nuevo informe de UNICEF.* <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvo>

CAPÍTULO 6

LA GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA PANDEMIA

Denis Daniel Muñoz Ponce¹

<https://orcid.org/0000-0002-4325-5623>

Pontificia Universidad Católica de Perú

denis.munoz@pucp.edu.pe

RESUMEN

La siguiente reflexión parte del análisis de la situación de la gestión escolar en las escuelas públicas del Perú. Se inició con un estudio teórico y reflexivo de lo que entiende el organismo central de Educación por "gestión escolar" para luego analizar un aspecto que está dentro de este concepto: la gestión escolar pedagógica. De esta manera, el presente trabajo se centró en la gestión de los procesos pedagógicos y describe la situación en la que se encontraba la gestión escolar antes de la pandemia en el ámbito mencionado. Posteriormente, se analizó qué características descritas en la situación anterior cambiaron con la llegada de la pandemia. Finalmente, mediante una reflexión, se concluyó que el contexto actual ha permitido retomar la finalidad principal de la gestión escolar:

¹ Licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Nacional de Trujillo y magister en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, es un docente con más 8 años de experiencia tanto en escuelas públicas como privadas. Actualmente es parte del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) de la PUCP y ha participado en talleres y conferencias como ponente para compartir sus experiencias e investigaciones. En el 2020 publicó un artículo académico en la Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

centrarse en el logro de los aprendizajes; sin embargo, también ha reafirmado las carencias y debilidades que afectan a nuestras escuelas desde hace muchos años: el difícil acceso a los recursos virtuales, la falta de competencias digitales en los docentes, la carencia de autonomía del estudiante, entre otros.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR GESTIÓN ESCOLAR?

Gracias a la producción literaria del Ministerio de Educación, existen distintos documentos oficiales en el Perú que, entre otros términos, definen lo que es la gestión escolar. Por ejemplo, en el “Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas” (MINEDU, 2011) se define a este tipo de gestión como aquel que le da una direccionalidad integral al sistema educativo; además, agrega que busca satisfacer las necesidades educativas no solamente de los directivos, sino de toda la escuela, con la intención de cumplir los objetivos institucionales que esta se ha propuesto.

Otro documento oficial es el “Marco del Buen Desempeño Docente” (MINEDU, 2012), el cual, al referirse a la gestión escolar, responsabiliza a los directivos por el cumplimiento de los aprendizajes y la calidad de los mismos; sin embargo, no restringe dicho rol exclusivamente a ellos, pues agrega que la escuela es democrática y, por lo tanto, la responsabilidad de dicha tarea es un compromiso conjunto de sus miembros. También, se enfatiza en que todos los procesos correspondientes a la gestión escolar deben tener al alcance de los aprendizajes como centro de sus actividades.

Finalmente, y ya de manera específica, en el “Marco del Buen Desempeño Directivo” (2014), el Ministerio de Educación menciona que, para sus fines, asume la definición de gestión escolar propuesta por Pozner (1995, citado en MINEDU, 2014), ya que para él este tipo de gestión es el “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 15). De forma clara, en el último documento que se ha citado, el Ministerio de Educación manifiesta su postura ante lo que entiende por gestión escolar y, al igual que en el resto de definiciones, resalta, entre otras características, su vínculo al logro pedagógico y al trabajo integrado entre todos sus miembros.

De esta manera, se puede afirmar que la gestión escolar debe estar centralizada en que el estudiante logre los aprendizajes y, para ello, se tienen que ejecutar acciones articuladas de parte de toda la comunidad educativa. Asimismo, se requiere de una verdadera participación democrática; es decir, de un involucramiento de los actores en cada etapa de los procesos de gestión y del compromiso de una participación responsable y continua, no solamente de los directivos sino también de los docentes, del personal administrativo, de los auxiliares e incluso de los mismos estudiantes. Cada uno de ellos debe tener un rol determinado, tanto en la planificación como en la ejecución de estrategias de gestión escolar.

¿QUÉ IMPLICA LA GESTIÓN ESCOLAR?

La gestión escolar es un proceso amplio y abarca varios ámbitos. El Ministerio de Educación (2014) habla de tres aspectos de la gestión escolar: la gestión de procesos pedagógicos, la convivencia democrática y el vínculo entre familia y comunidad. Para profundizar este estudio, la reflexión se centrará solamente en la gestión de los procesos pedagógicos.

El Ministerio de Educación (2014) entiende por gestión de los procesos pedagógicos como "el conjunto de acciones planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, que emprende el colectivo de una escuela -liderado por el equipo directivo- para promover y garantizar el logro de los aprendizajes" (p. 13). Dicho esto, surge una interrogante: ¿Cuáles son estas acciones que tienen como finalidad el alcance de los aprendizajes? Una primera acción es la gestión de los cambios pedagógicos en la escuela, que pueden ir desde una pequeña, pero significativa, actualización curricular hasta la implementación de un nuevo enfoque a nivel nacional; en ese sentido, toda la comunidad educativa es la responsable de implementar los cambios de acuerdo al contexto particular de la escuela.

La segunda acción relacionada a la gestión de los procesos pedagógicos es el fortalecimiento de las capacidades de los docentes con la intención de que puedan responder positivamente a las actualizaciones educativas y/o tecnológicas. Una tercera acción sería la redefinición de lo que es gestión escolar para una escuela en particular, tomando en cuenta la propuesta de los órganos centrales de gestión, pero adecuándola a su realidad y a las características de sus miembros; por esto, es necesaria la participación de todos los actores educativos locales, ya que son ellos los que mejor conocen su contexto; con esta práctica, la escuela será redefinida como un espacio más abierto y democrático, pues se fomentará el involucramiento de sus miembros. Finalmente, la acción que más resalta en este tipo de gestión, punto en común de los documentos de gestión estudiados, es la centralización de las acciones en el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

SITUACIÓN DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS ANTES DE LA PANDEMIA

Ante las acciones descritas en el apartado anterior, la inmediata pregunta que surge es la siguiente: ¿estas acciones pedagógicas se cumplían antes de la pandemia? Para responder a esta interrogante, se ha recogido información del mismo Ministerio de Educación (2014) y de autores como Guerrero (2012), quienes describen la situación de la gestión de los procesos pedagógicos y sus dificultades (Figura N°1).

Figura 1

Gestión de procesos pedagógicos antes de la pandemia



Nota. Elaboración propia a partir de Guerrero (2012) y MINEDU (2014).

Con la intención de describir la situación de las acciones antes de la pandemia de manera ordenada, se iniciará hablando sobre aquella relacionada a la gestión de los cambios pedagógicos. Uno de los casos que ejemplifica esta situación es el más reciente cambio llevado a cabo en el Perú: la implementación del enfoque por competencias. Este enfoque ya instaurado en nuestro país, en la práctica, aún no se visualizaba por una serie de complicaciones que trae consigo una actualización como esta. Entre las causas de este problema tenemos a la incertidumbre que generaba en los docentes un cambio de tal magnitud (Chuquilin y Zagaceta, 2017); a esto se le sumaba un trabajo centrado en prácticas rutinarias de enseñanza atiborradas de acciones repetitivas dentro de los salones de clases y alejadas de propósito principal: el logro de los aprendizajes (MINEDU, 2014).

Otra de las limitaciones de la gestión de los procesos pedagógicos que ya existían antes de la pandemia era la presencia de una estructura organizacional cerrada (Guerrero, 2012). Esta se caracteriza por un acompañamiento rígido por parte de los directivos hacia los docentes y una comunicación vertical donde las principales informaciones y decisiones se toman dentro de un pequeño grupo y se transmiten hacia el resto a través de canales de comunicación unidireccionales. Por esa razón, la participación de la comunidad educativa en la gestión de las escuelas públicas era muy limitada antes de la pandemia, pues normalmente participaban los directivos y se restringía el involucramiento de los docentes; incluso, esto empeora si se requiere analizar el nivel de involucramiento de los estudiantes y de sus familias en las decisiones pedagógicas, pues su participación en la gestión escolar era casi nula.

Finalmente, la gestión escolar antes de la pandemia no estaba centralizada en los aprendizajes, sino en aspectos administrativos (Guerrero, 2012). Como se conoce, en el Perú hay muchos procesos burocráticos que el director tiene

que emprender antes de centrarse en los aprendizajes; incluso, antes de la consecución de los objetivos pedagógicos, se busca cumplir primero con requerimientos normativos (MINEDU, 2014), pues son requisitos indispensables para validar sus acciones futuras. El proceso de validación de datos, la presentación presencial de documentación física y de la espera de una respuesta llegan a demorar más de lo previsto y, por lo tanto, dificultan centrarse en la ejecución de lo planificado.

LA GESTIÓN ESCOLAR PEDAGÓGICA EN EL ESCENARIO PANDÉMICO

A partir de lo mencionado anteriormente cabe resolver si, en el nuevo escenario marcado por la pandemia, la situación antes descrita se subsanó o empeoró. Para saber esto, debemos empezar describiendo la principal estrategia pedagógica desarrollada por el Ministerio de Educación como respuesta a la pandemia; esta tiene como nombre "Aprendo en casa" y es muy similar a la implementada en otros países: consiste en un plan dentro del cual se estipula que el estudiante desarrolle actividades con diversas experiencias educativas, materiales y recursos recibidos y/o explicados a través de medios de comunicación a distancia tales como la radio, televisión o internet, con la intención de lograr los aprendizajes (MINEDU, 2020a).

Para que los estudiantes puedan acceder a estos recursos, los esfuerzos de la comunidad educativa se centraron en el acceso de los mismos a los aprendizajes; es decir, por primera vez en muchos años se tuvo que dejar a un lado los engorrosos trámites burocráticos y se dio un paso al trabajar en conjunto para que los estudiantes accedan a la estrategia de aprendizaje del Ministerio de Educación. Esto es confirmado en las orientaciones pedagógicas brindadas por el MINEDU (2020b), ya que resaltan que la coyuntura actual exigía que los actores educativos asuman nuevos roles y ejecuten acciones distintas con mayor responsabilidad a la que estaban acostumbrados; todo ello con la intención de que se logren los objetivos pedagógicos. Esta decisión también fue producto de la dificultad de llevar a cabo procesos administrativos durante la pandemia, pues estos procesos estaban centrados en la presentación de documentos físicos y, debido a normas sanitarias, tuvieron que detener sus funciones por el cierre de la atención presencial en los establecimientos descentralizados de gestión educativa.

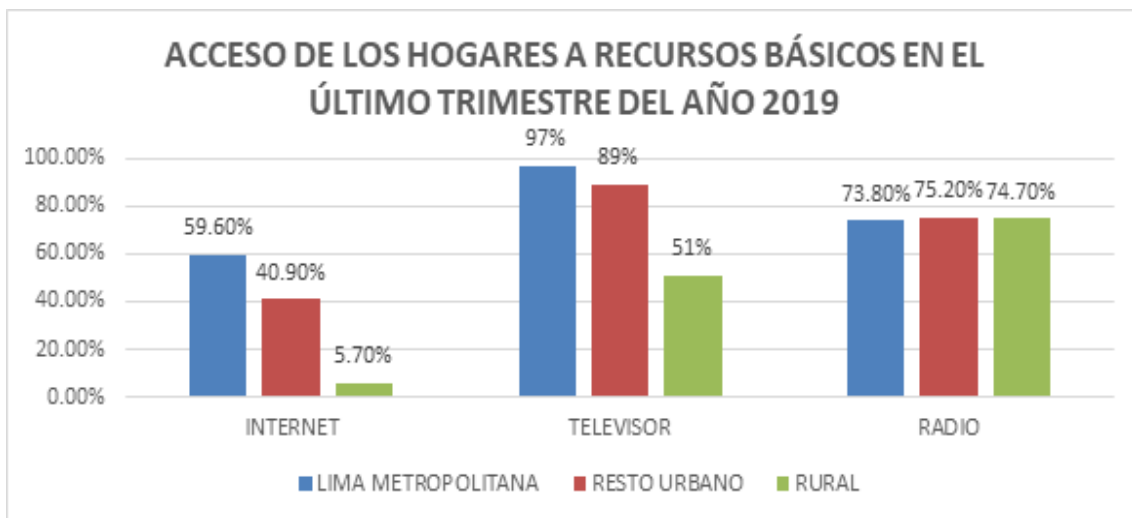
Es así que, los actores educativos que tenían un rol administrativo debían asumir una función con un impacto directo al alcance de los aprendizajes. Por ejemplo, en el caso de los directores, estos debían tener una comunicación permanente con su personal, informarles si había nuevas indicaciones sobre la estrategia "Aprendo en casa", asumir compromisos con la comunidad educativa, hacerse responsables de que cada uno de los miembros cumpla con las tareas que se les habían designado; todo ello con la intención de monitorear el alcance de los aprendizajes y la participación de los estudiantes en esta estrategia (MINEDU, 2020a). El personal administrativo y los auxiliares se contactaban con los estudiantes para comprobar su participación en la estrategia, llevaban un control de la asistencia, repartían el material educativo, entre otras funciones.

Los docentes asumieron nuevos roles tales como complementar la estrategia “Aprendo en casa” mediante la retroalimentación de los aprendizajes, monitorear permanentemente a sus estudiantes y mantener una comunicación constante con las familias (MINEDU, 2020a); en el caso de los organismos de gestión como el Ministerio de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Direcciones Regionales de Educación, estos llevaban a cabo un trabajo estratégico de monitoreo y de capacitación al docente para que puedan fortalecer sus competencias digitales. Es decir, toda la comunidad educativa unió sus esfuerzos para conseguir que el estudiante acceda y, luego, logre los aprendizajes.

Sin embargo, ese nuevo escenario también traía retos y permitía conocer la cruda realidad educativa del país. Por ejemplo, para acceder a la estrategia “Aprendo en casa” se necesitaba de recursos básicos como el internet, la televisión o la radio; no obstante, al analizar los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) se puede divisar una realidad adversa que complica este acceso (Figura 2).

Figura 2

Acceso de los hogares a recursos básicos en el último trimestre del año 2019 en el Perú



Nota. Elaboración propia a partir de INEI (2020)

Como se puede observar, el acceso de los hogares a internet no era total y en zonas rurales esto empeoraba, pues hay zonas donde no existe conectividad ni servicios de internet; además, el poco apoyo de los organismos centrales dificultó más el trabajo docente, ya que no se implementaron a las escuelas con tecnologías de información y el reparto de herramientas digitales recién iniciaría en el mes de octubre del año 2020 (MINEDU, 2020c). Esto dificultaba la labor de contactar a los estudiantes por parte de la comunidad educativa y mermaba el rol retroalimentador del docente. Esta situación es distinta en el caso del acceso a recursos como el televisor o la radio; sin embargo, estos requerían de un aprendizaje autónomo del estudiante, algo para lo que no estaban preparados.

La situación empeora si hablamos de las capacidades del docente en el uso de herramientas en entornos virtuales. En el año 2018, la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) reveló que 6 de cada 10 docentes no estaban familiarizados con las tecnologías de la información (MINEDU, 2018), herramientas primordiales para la educación a distancia y que limitaba la gestión escolar pedagógica.

Finalmente, otra de las complicaciones que se dio a inicios del año escolar de 2020 fue la cantidad de estudiantes trasladados de las escuelas privadas a las públicas, recargando las aulas de nuevos alumnos y, por lo tanto, dificultando la labor de seguimiento hacia el logro de los aprendizajes. Dentro de las escuelas públicas, se calculaba que más de 300 mil estudiantes se trasladaron desde una educación privada (Estadística de Calidad Educativa, 2020); y, en un dato reciente otorgado por el ministerio de Educación, se estimaba que la deserción escolar en el Perú aumentó, pues un aproximado de 230 mil estudiantes abandonaron la escuela en este año, por lo menos hasta el mes de setiembre del año 2020 (Barrenechea, 2020).

REFLEXIONES

Todo lo expuesto permite plantear las siguientes reflexiones finales: es necesario dotar de autonomía a las escuelas en relación a la gestión, ya que los directores en todo este tiempo de implementación de la estrategia "Aprendo en casa" solamente esperaban directivas y no tomaban decisiones propias o no podían ejecutar un plan si no había una autorización o una norma brindada por el organismo central o los organismos de gestión descentralizados; es momento de que las escuelas también tengan iniciativa en gestión y que planteen propuestas para combatir el ausentismo de estudiantes y para capacitar a sus docentes en estrategias virtuales de acompañamiento o retroalimentación; esto permitirá que no se aumente la incertidumbre en las escuelas y hayan respuestas inmediatas.

Los esfuerzos realizados por los organismos de gestión no han sido eficaces, ya que se han brindado capacitaciones a los docentes para que manejen los recursos virtuales de manera tardía; es decir, mientras se implementaba la estrategia. Es necesario que exista una cultura de prevención y un plan en el que se contemple el fortalecimiento de las capacidades y la implementación de estrategias de enseñanza a distancia. También se debe reflexionar si los esfuerzos realizados por el organismo central en educación han sido suficientes ya que, por ejemplo, en el Perú, se habló de entregar tabletas digitales a estudiantes de zonas rurales; sin embargo, se estima que recién para el mes de octubre del año 2020 se estarían entregando las primeras (MINEDU, 2020c), perjudicando, de esta manera, a la población que no cuenta con los recursos necesarios para involucrarse en las clases a distancia.

Finalmente, un aspecto positivo es que todos los actores educativos se centraron en el verdadero propósito de los procesos de gestión escolar pedagógica: la consecución de los aprendizajes. Toda la comunidad educativa estaba centrada en que el estudiante logre conectarse a sus clases a través de la estrategia "Aprendo en casa". Sin embargo, aún quedaría preguntar qué otros aspectos se han descuidado. Solo por mencionar algunos de ellos: la salud de los docentes, la calidad de la retroalimentación que brinda el docente a los estudiantes, el estrés laboral, entre otros.

REFERENCIAS

- Barrenechea, M. (21 de setiembre de 2020). El peligro de la deserción escolar durante la pandemia: ¿Cómo evitar una tragedia educativa en el Perú? *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/politica/estado/el-peligro-de-la-desercion-escolar-durante-la-pandemia-como-evitar-una-tragedia-educativa-en-el-peru-noticia-1293377>
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00109.pdf>
- Estadística de Calidad Educativa (2020). *Apuestas del sector educativo 2020*. Lima: Ministerio de Educación. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=248fc583-1778-4c93-b48c-48684c2733d9&groupId=10156
- Guerrero, L. (2012). *Modelo Escuelas Marca Perú. Rasgos y resultados que las definen y procesos requeridos para alcanzarlos. Comisión Escuelas Marca Perú. Documento de trabajo*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2012/03/documentos_taller/Escuelas_Marca_Peru.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Lima: INEI. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-tics.pdf>
- MINEDU (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2018). - Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO), 2018. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- MINEDU (2020a). *Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*. Lima: Ministerio de Educación. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574993/RVM_N_088-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU (2020b). *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19*. Ministerio de Educación. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf

MINEDU (26 de agosto de 2020). En octubre se iniciará distribución de tablets a estudiantes y docentes. *Oficina de Prensa - Minedu*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/295860-en-octubre-se-iniciara-distribucion-de-tablets-a-estudiantes-y-docentes/>

CAPÍTULO 7

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE INSEGURANÇA

Carolina Trentini Moraes Sarmiento¹

<https://orcid.org/0000-0002-6855-5577>

PUC-Campinas/CNPq

carolina.trentini@gmail.com

Samuel Mendonça²

<https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

PUC-Campinas/CNPq

samuels@gmail.com

RESUMEN

Em outubro de 2020 realizou-se a I Conferência Internacional de Estudantes de Mestrado em Educação, organizada por estudantes do curso de Mestrado em Educação da PUC-Peru e de outras instituições. Este capítulo apresenta reflexões posteriores a esse encontro, sobretudo no que diz respeito aos questionamentos realizados por ocasião da exposição sobre os desafios educacionais em tempos de insegurança. Cabe explicitar que por insegurança compreende-

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Membro do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas). Graduada em Pedagogia pela Unicamp. Trabalha como assistente técnica na Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas desde 2014. Durante a graduação participou de grupos de estudos relacionados à área da Psicanálise e Educação. Foi bolsista do PIBID Programa Institucional de Iniciação à Docência - entre os anos de 2011 e 2012
 - 2 Professor Titular vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, líder do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduação e Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação pela Unicamp. Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (2019-2022). Bolsista Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É o Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (2018-2022)

se aqui a ausência de política educacional na consecução de objetivos da área de educação. Assim, é notório que diferentes caminhos poderiam ter sido tomados sobre o tema, desde os ciclos educacionais, a questão da formação de professores, de políticas educacionais, das tecnologias da educação, entre outros. Para este capítulo, as reflexões são acerca da importância da escola para os tempos atuais.

Desde março de 2020, a pandemia da Covid-19³ tem afetado a educação em sentido amplo nos diferentes países do globo, resultando em relatórios de diversas organizações internacionais que evidenciam as dificuldades de acesso às escolas, o que vem impactando diretamente na formação de crianças e jovens em todo o mundo. Por meio do método de pesquisa bibliográfica e documental, este texto procura discutir a importância da escola nos tempos atuais, valendo-se de relatórios do ano de 2020 do Banco Mundial, United Nations Children's Fund (Unicef) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), além da utilização de referenciais de Gert Biesta (2018). A singularidade do estudo está na aglutinação de informações divulgadas por importantes instituições já citadas, sendo analisadas principalmente à luz das contribuições de Biesta (2018), importantes referências teóricas sobre os fundamentos da educação.

O capítulo se apresenta em três seções: (i) educação e pandemia da Covid-19, (ii) importância das escolas para os tempos atuais e (iii) o poder transformador da educação. O principal resultado do estudo versa sobre a necessidade de as escolas, especialmente frente a momentos de intensa imprevisibilidade e insegurança, serem capazes de possibilitar aos alunos reflexões sobre viver de modo democrático no mundo.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19

É sabido por todos que a crise educacional já estava ocorrendo antes da pandemia da Covid-19. De acordo com dados do Banco Mundial, 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar já se encontravam fora da escola antes mesmo da pandemia, além disso, mais da metade das crianças de 10 anos no mundo não sabem ler e compreender uma história simples adequadamente (BANCO MUNDIAL, 2020). No entanto, com a chegada da Covid-19 essa crise se intensificou ainda mais, alterando o cotidiano do mundo de forma não democrática, prejudicando ainda mais as classes desfavorecidas economicamente,

A pandemia da COVID-19 agora ameaça tornar os resultados da educação ainda piores. A pandemia já teve impactos profundos na educação, fechando escolas em quase todos os lugares do planeta, no maior choque simultâneo a todos os sistemas educacionais de nossas vidas. Os danos se tornarão ainda mais graves à medida que a emergência de saúde se traduzir em uma profunda recessão global (Banco Mundial, 2020).

3 De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é "[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global" (Brasil, 2021).

De acordo com dados da Unicef (2020), o fechamento global das escolas em resposta à pandemia da Covid-19 representa um risco sem precedentes para a educação, proteção e bem-estar das crianças, pois as escolas são responsáveis por uma gama de atividades e serviços que vão muito além da questão da aprendizagem, fornecendo serviços de nutrição, higiene, saúde, entre outros.

Figura 1.

Pandemia de Covid-19: Choques na Educação e Respostas de Políticas



Nota. Banco Mundial (2020)

O recurso encontrado pelas escolas frente à pandemia, que desencadeou seu fechamento, foi a implementação das aulas remotas, acentuando ainda mais as desigualdades geradas pela Covid-19. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou um levantamento e constatou que 43% dos alunos do mundo não possuem internet em casa; cerca de 826 milhões de pessoas não têm acesso a um computador doméstico, e 56% dos alunos residem em lugares onde não há rede móvel de celular. Ainda de acordo com o levantamento, 1,5 bilhão de estudantes e 63 milhões de professores foram atingidos com o fechamento das escolas em 191 países (UNESCO, 2020).

Diante desse cenário, o aprendizado *on-line* vem ocorrendo de forma desafiadora, mesmo para professores e escolas com Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) e recursos de infraestrutura e conectividade disponíveis. Já para professores em regiões onde as TIC's estão menos disponíveis ou ausentes, a transição foi ainda mais desafiadora ou, em alguns contextos, impossível. Frente ao apresentado, o Banco Mundial afirma ser necessária a oferta de aulas remotas para a garantia da saúde e da segurança de toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, é fundamental o planejamento da retomada das aulas presenciais e a reabertura das escolas, buscando evitar o abandono e garantindo meios para a recuperação da aprendizagem. Em contrapartida, a Unicef afirma que, para a reabertura das escolas, as autoridades devem ponderar os benefícios e riscos relacionados à educação, saúde pública e

fatores socioeconômicos, no contexto de cada localidade, priorizando sempre atender aos melhores interesses de todas as crianças.

A mudança repentina na forma de ensino vem ocasionando os mais diversos desafios no cenário mundial. No Brasil, podemos citar como dificuldades fatores ligados ao lento progresso do ensino digital, bem como a falta de regulamentação apropriada que garanta sua conformidade, além de certa rejeição por parte de estudantes e docentes em relação ao modelo de ensino remoto.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DAS ESCOLAS PARA OS TEMPOS ATUAIS?

Frente à imprevisibilidade que se apresenta, tanto para a continuidade das atividades remotas, quanto para a retomada das atividades presenciais, faz-se necessário refletir: qual é a importância das escolas para os tempos atuais?

De acordo com Biesta (2018), a prioridade da educação, em muitos países, é sobreviver à economia global, inserida em uma sociedade de rápida mudança e futuro incerto. Nesse contexto, são produzidos os chamados fundamentos da educação, que se definem em termos de conhecimentos e habilidades necessárias para o funcionamento da economia, considerando um mercado de trabalho que visa a competição entre os pares, a facilidade e a agilidade de adaptação, tornando os sistemas educacionais de todo mundo cada vez mais parecidos. No entanto, situações como a que se apresenta na pandemia da Covid-19 trazem a urgência de referenciais mais amplos para a educação, com o objetivo de reflexões sobre o modo de viver coletivamente em um mundo de pluralidade de formas humanas, em um planeta já exaurido e vulnerável.

O autor (*idem*) reconhece a importância da economia, no entanto, afirma que o desafio é fazê-la de forma sustentável, cuidadosa e democrática, por meio de uma educação com foco no desenvolvimento do potencial completo do estudante. Nesse contexto, a escola é considerada um local para aprendizado da democracia, um ambiente no qual todos os sujeitos podem apresentar seus desejos individuais, para juntos refletirem sobre quais deles podem ser transportados para o coletivo. Dessa forma, é por meio da transformação dos desejos individuais em desejo coletivo que se torna possível a construção do diálogo, essencial para a sobrevivência de um modelo educacional que emancipe o sujeito. Apesar de agora estarmos inseridos em um contexto de total imprevisibilidade, ocasionado pela pandemia da Covid-19 e o oferecimento de aulas remotas, algumas questões da educação, apesar de já conhecidas, tornaram-se ainda mais urgentes. Nesse sentido,

[...] não se sabe hoje como o futuro parecerá, e portanto, o conhecimento que se possui já está ultrapassado para o amanhã. Novamente, pode-se pensar nos domínios em que isso é verdade. O mundo do trabalho como se conhece hoje é, em alguns domínios, fundamentalmente diferente de como era no passado, e é provável que seja diferente no futuro. Mas não se deve tornar isso uma afirmação universal sobre todos os aspectos da vida de todas as pessoas e em todos os cantos do planeta. Ao contrário, há aspectos da vida que já se sabe muito

bem como serão no futuro, porque são problemas que têm a ver com as mais duradouras dimensões da vida e de viver juntos, que não mudaram muito nos séculos e que podem continuar não mudando, mas, de certa forma, apenas serão mais urgentes. Daqui a 50 anos, ainda haverá a questão da democracia, isto é, a questão de como se consegue viver juntos, dado que todos são diferentes, e valorizar essas diferenças. Haverá ainda a questão de como se consegue sustentar a vida coletiva em um planeta com capacidade limitada para atender a todos os desejos que se projetam sobre ele. E poderá haver também a questão do cuidado, ou seja, a questão de como um cuida do outro, particularmente daquele que ainda não é – ou que não são mais – capaz de cuidar de si mesmo. (Biesta, 2018, p.26)

De acordo com essa perspectiva, Biesta afirma que a escola deve ser um local de promoção de conhecimentos essenciais para a vida na geração de reflexões e diálogos sobre: democracia, ecologia e cuidado. Democracia: como podemos viver juntos, já que todos somos diferentes, e como valorizar essas diferenças? Ecologia: como sustentar a vida coletiva em um planeta com capacidade limitada para atender a todos os desejos que se projetam sobre ele? E, por fim, a escola como um local para dialogar sobre cuidado: como podemos cuidar do outro, especialmente daquele que ainda não é, ou já não é mais, capaz de cuidar de si mesmo?

O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Como vimos, estamos em um momento em que o futuro se apresenta ainda mais incerto do que antes, mais imprevisível. A cada dia surgem novos modelos de ensino e trabalho. No entanto, há a necessidade de reflexões sobre questões que se mostram duradouras e essenciais para a vida em sociedade e, apesar de tantas mudanças, se apresentam estáticas ou então, em certo sentido, até de forma regredida a aquilo que já havia sido conquistado.

No Brasil atual vivemos com a constante ameaça à democracia, tornando-se ainda mais desafiador refletir sobre uma gestão de qualidade nas instituições de ensino de todos os níveis, enfrentando um cenário político autoritário e embrutecido de diálogo e que a cada dia exprime ainda mais sua desconsideração pela educação, apostando na precarização das instituições e de seus profissionais.

Assim, faz-se necessária a defesa da educação como instrumento dialógico para a construção da democracia. Dessa forma, a escola deve ir além de apenas transmitir informações, possibilitando a educação para o coletivo, despertando o desejo de estar no mundo democraticamente, de forma que seja possível a transformação dos desejos individuais em coletivos (BIESTA, 2018). Apesar de ser uma questão já conhecida, viver democraticamente é o desafio mais atual frente à pandemia da Covid-19 e a toda imprevisibilidade que se apresenta. Nesse sentido, é ainda mais urgente refletirmos sobre a importância das escolas para os tempos atuais.

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos animar em educar é a possibilidade de que esse ato, essa experiência em gestos nos permita libertar de certas verdades, de modo a deixar de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA e KOBAN, 2007, p. 3).

Larrosa e Koban (2007) refletem sobre o poder transformador da educação. Sendo assim, frente a tantos desafios, novos e conhecidos, que seja possível refletirmos sobre o verdadeiro papel da escola, especialmente diante do cenário de imprevisibilidade cada vez maior causado pela pandemia da Covid-19.

REFLEXÕES

Frente ao cenário de imprevisibilidade causado pela pandemia da Covid-19, a educação conta com desafios ainda maiores e mais urgentes do que aqueles já conhecidos. É sabido que a pandemia, apesar de ter alterado o cotidiano mundial, o fez de maneira desigual, se tornando ainda mais problemática para as parcelas mais vulneráveis da população. A educação remota é, sem dúvidas, a opção mais segura tendo em vista todos os protocolos de saúde necessários para o enfrentamento da Covid-19, no entanto, questões de acessibilidade de recursos e materiais tornaram a mudança do ensino presencial para o remoto extremamente desafiadora e impossível em algumas localidades.

Nesse sentido, estamos cada vez mais advertidos das incertezas e desafios que ainda estão por vir na área educacional. Porém há aspectos previsíveis e ainda problemáticos relacionados a viver coletivamente e que impactam diretamente nossa vida como sociedade.

Esperamos que as reflexões deste capítulo sejam benéficas e geradoras de outras reflexões, para que seja possível “[...] deixar de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA e KOBAN, 2007, p.3) e, assim, fazemos outras coisas para além de tudo que temos feito.

REFERÊNCIAS

- Banco Mundial (2020). *Pandemia de Covid-19: Choques na educação e respostas de políticas*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid-19-Education-Summary-port.pdf>
- Ministério da Saúde. Brasília. (2021, Abril 8). *O que é a Covid-19?: Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19, 2021*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação*, 41(1). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/29749/16843/#:~:text=Portanto%2C%20n%C3%A3o%20se%20sabe%20hoje,est%C3%A1%20ultrapassado%20para%20o%20amanh%C3%A3.&text=O%20mundo%20do%20trabalho%20como,que%20seja%20diferente%20no%20futuro>

Larrosa, J.; Kohan, W. (2007). Apresentação da Coleção. In J, Ranciere (Ed.), *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Col. Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

UNESCO (2020, Abril 21). *Metade dos alunos fora da escola não tem computador em casa*. <https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192>

UNICEF (2020). *Recomendações para a reabertura de escolas*. <https://www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020>.

CAPÍTULO 8

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA DERIVADA DEL COVID-19: RETOS Y APRENDIZAJES

Nidia Marcela García Gómez¹

<https://orcid.org/0000-0003-0601-0149>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

nidia.garcia@uptc.edu.co

RESUMEN

Colombia, al igual que en otros países del mundo, se ha visto afectada por la crisis sanitaria causada por el coronavirus SARS-CoV-2, lo cual ha ocasionado un colapso sin precedentes en los ámbitos económico, social y personal, en cuanto a salud física y mental; como medida preventiva para evitar la propagación del virus, la mayoría de los gobiernos vieron la necesidad de emitir directrices normativas indicando el uso de mascarillas, confinamiento y aislamiento social. Igual situación se ha presentado en la esfera educativa, se suspendió la presencialidad y, sobre la marcha, se generaron estrategias metodológicas y didácticas apoyadas en herramientas virtuales, con el fin de garantizar el derecho a la educación, como lo establece la Constitución Política de Colombia (1991).

¹ Magíster en Gestión Educativa, Especialista en Gerencia Educacional y Administradora de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del grupo Investigación CACAENTA y miembro de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL); ha participado en eventos nacionales e internacionales sobre gestión educativa. Se ha desempeñado como asistente editorial de revistas científicas y apoyo en procesos de clasificación de grupos de investigación. Actualmente, ejerce como asesora en procesos de autoevaluación, acreditación, creación de programas y registro calificado en la Escuela de Formación Posgraduada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Uptc.

Este capítulo recoge una síntesis sobre el contexto demográfico, poblacional y económico de este país Suramericano, donde se describe las condiciones que vive la población, seguido de la estructura del sistema educativo formal, al igual que diferentes puntos de vista sobre la situación de pandemia, en paralelo con la postura y las estrategias que el Ministerio de Educación Nacional - MEN ha implementado; a su vez, se detectan unos retos y aprendizajes que han surgido de este escenario. Por último, se desarrollan unas reflexiones y cuestionamientos de las medidas tomadas, teniendo en cuenta que el acceso a la virtualidad y conectividad es aún limitado.

CONTEXTO DEMOGRÁFICO, POBLACIONAL Y ECONÓMICO

Colombia es el cuarto país más extenso de América del Sur, con una superficie de 1.141.748 km², así como la tercera población en América Latina, después de Brasil y México (EAFIT, 2021), con un promedio de 48'258.494 millones de habitantes, de los cuales el 77,1% vive en zonas urbanas (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla tienen un mayor número de habitantes en comparación con las otras ciudades capitales), mientras que el 22,9% habita las zonas rurales (DANE, 2018).

En el censo de población y vivienda realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE en 2018, la información generada fue “sobre características de la población como sexo, edad, pertenencia étnica, nivel cultural, situación económica; y sus respectivas condiciones de vida” (párr. 3). En este escrito se destacan los siguientes datos del informe general:

La distribución por edad se establece de la siguiente manera: 0-14 años: 23,89%; 15-24 años: 16,96%; 25-54 años: 41,98%; 55-64 años: 9,44%; 65 años y más: 7,73%. El tamaño promedio de los hogares en Colombia es de 3,1 personas; y en cuanto al acceso a servicios públicos, en especial energía eléctrica, en promedio es del 96,3%, acueducto del 86,4%, alcantarillado en un 76,6% e Internet -fijo o móvil- del 43,4%. A su vez, se evidencia “una mezcla étnica de los habitantes oriundos de la región con personas originarias de África, Europa y Oriente Medio. Los afrocolombianos y los indígenas constituyen los grupos minoritarios más grandes, con el 11% y el 3% de la población, respectivamente” (Hernández y Pinilla, citados en Montoya, 2020, p. 61).

Por otra parte, se destacan como actividades económicas, en el país, la industria petrolera, seguido de la minería, agricultura, turismo y ganadería, que derivan variedad de productos tipo exportación o comercio interno, lo cual genera el sustento de familias y habitantes de las diferentes regiones; sin embargo, “el impacto de la crisis sanitaria por el coronavirus, afectó fuertemente la economía colombiana en el segundo trimestre de 2020, [... ya que] se contrajo en un -15,7% en su variación anual” (Portafolio, 2020, párr. 1-2).

EDUCACIÓN EN COLOMBIA

La Constitución Política (1991), en su artículo 67, determina que “la educación es un derecho de la persona [... y] un servicio público que tiene una función social, y [... le] corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y

vigilancia" respecto del cumplimiento de sus fines y de velar por su calidad. A su vez,

(...) se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 5).

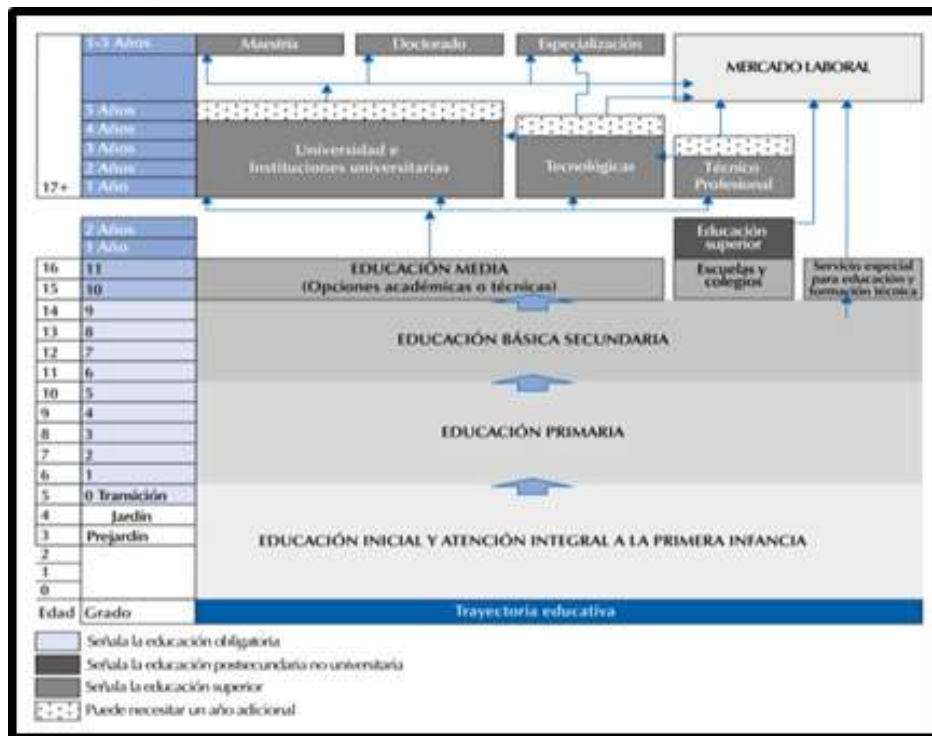
Según lo establecido en las Leyes 115/1994, de 8 de febrero (General de Educación) y 30/1992, de 28 de diciembre (Educación Superior), la educación en Colombia se define como un "proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes" (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 5); por ende, es imprescindible que se garantice el acceso permanente al servicio educativo en el territorio, con las condiciones necesarias para su desarrollo, en especial, a menores de edad y población vulnerable.

En la Ley General de Educación, en los artículos 10, 11, 36 y 43, describen la estructura del sistema educativo con las denominaciones: formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y educación informal, en particular en el artículo 11 y MEN (2019), presenta 3 niveles de formación en la educación formal (preescolar, educación básica y educación media). La participación de Colombia en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), que insta a "mejorar la calidad y equidad de su sistema educativo y fortalecer la contribución de la educación y las competencias al crecimiento social y económico del país" (p. 4), se concretó en un informe elaborado en el año 2016, donde se describe la organización del Sistema Educativo Colombiano, así: educación inicial y atención integral a la primera infancia -0 hasta los 4 años de edad- (prejardín, jardín y transición); educación primaria -6 años hasta los 10 años de edad- (primaria cinco grados); educación básica secundaria -11 años hasta los 14 años de edad- (secundaria cuatro grados); educación media -15 años hasta los 16 años de edad- (dos grados y culmina con el título de bachiller, además puede contemplar opciones técnicas o académicas); y la educación superior -17 años de edad en adelante- que se estructura en dos niveles de formación: pregrado y posgrado. La diferencia entre estas dos estructuras, es la definición y especificidad de la trayectoria educativa de cada nivel, además, dentro de la organización de la OCDE, se contempla la formación posgradual donde normativamente en Colombia, se establece en la Ley de Educación Superior y no en la Ley General de Educación.

El nivel de formación de pregrado se estructura en técnico profesional, tecnológico y profesional; para el nivel de formación de posgrado, se encuentran las especializaciones, las maestrías y los doctorados (ver Figura 1):

Figura 1

Estructura del Sistema Educativo Colombiano



Nota. OCDE (2016), Colombia y su Sistema Educativo

La OCDE invitó a Colombia a diseñar una agenda para lograr una reforma educativa de largo plazo, en la que se vieran reflejados cambios en todos los niveles, con el fin de educar a la población de los diferentes grupos etarios. Además, advirtió que ejecutar reformas requiere “las condiciones adecuadas que permitan una administración eficaz, una financiación efectiva y buenos sistemas de información ... para brindar oportunidades de aprendizaje de buena calidad” (OCDE, 2016, p. 62).

Luego de las recomendaciones dadas por esta organización, el Gobierno Nacional, en los últimos años, ha implementado estrategias para disminuir la deserción y garantizar el derecho a la educación a la población más vulnerable, específicamente al sector rural, según Estudios Económicos de la OCDE (2019), con “la implementación de la escolarización a jornada completa, la ampliación de los servicios de educación de primera infancia y algunas mejoras de las infraestructuras educativas” (p. 59). De igual forma, se han incorporado y puesto en práctica políticas y programas educativos como “De Cero a Siempre, Todos a Aprender, Ser Pilo Paga -actualmente denominado Generación E, con lo que se han logrado aumentar los niveles de escolarización y calidad” (p. 59).

A partir de lo anterior, la OCDE sugiere aspectos específicos para los diferentes niveles educativos, por ejemplo, desarrollar una mayor cobertura de calidad en todos los niveles de formación, en especial para la primera infancia, con el fin de reducir las deficiencias de rendimiento escolar; mayor número de programas educativos dirigidos a población vulnerable; mejorar la calidad del

personal docente, contando con un sistema de evaluación y, a su vez, generar mejores condiciones laborales y oportunidades para que el profesorado se desarrolle profesionalmente, de manera especial aquellos que se encuentren en zonas rurales; e incrementar la empleabilidad y la calidad del trabajo juvenil potenciando la colaboración con la comunidad empresarial (OCDE, 2019, pp. 59-61).

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En Colombia, a partir de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Ministerio de Salud y Protección Social promulgó la Resolución 385 (2020), "por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus". De esa forma, el Gobierno Nacional ha estado implementando diferentes estrategias para la contención de la pandemia. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Circular 19 (2020), que dictó recomendaciones a "las Secretarías de Educación para mitigar la propagación del virus en establecimientos educativos y alternativas para la estructuración de estrategias de apoyo al aprendizaje y planeación de la prestación del servicio educativo" como la disposición de *Aprender Digital, Contenidos para todos*, por medio de un portal electrónico², e invitó a las Instituciones Educativas a generar estrategias flexibles de aprendizaje que permitieran continuar con la prestación del servicio educativo, de acuerdo con la situación de cada territorio.

Las diferentes directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional preservaron "el derecho fundamental a la educación de todos los estudiantes, sin arriesgar la vida de los integrantes de las comunidades educativas" (Orozco, 2020, p. 41), así es como la virtualidad fue la modalidad pertinente, adecuada y práctica en esos momentos de incertidumbre (curso 2020). No obstante, la falta de cobertura en conectividad y tecnología, así como la crisis económica de la gran mayoría de las familias colombianas, impidió el desarrollo total de la virtualidad, "pues en la práctica no se puede llevar a cabo con más del 70% de los estudiantes" (Orozco, 2020, p. 41).

Tamayo (2020) afirma que "la pandemia sacó al descubierto la precariedad en infraestructura educativa a nivel de insumos y equipos, conectividad y software, pero también develó la inequidad interna del sistema educativo" (p. 37), donde las más afectadas son las poblaciones aisladas y la ruralidad. Además de "... la persistencia de un modelo pedagógico tradicional de repetición, memoria y obediencia articulado a unas políticas de estandarización de competencias y rendición de cuentas que los maestros practican como prescripción y no como convicción" (p.37). En conclusión, es posible afirmar que a partir de la experiencia de la virtualidad se evidenció la insuficiencia de equipos, conectividad y software en los sectores más vulnerables del territorio colombiano, de igual forma, la falta de cualificación docente en el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de la actividad académica. Ahora, es preciso advertir si con la implementación tecnológica se consiguió un aprendizaje significativo del estudiantado, de forma que se puedan tomar decisiones en esta etapa de retorno a la presencialidad.

² Disponible en el portal: www.colombiaprende.edu.co

En Colombia, un buen número de instituciones educativas públicas no cuentan con conectividad, tampoco tienen un computador por estudiante y muchas familias que viven, en su mayoría, del trabajo informal, están esperando las ayudas que les pueda brindar el Estado para poder atender sus necesidades básicas (alimento, vivienda, salud). Resulta obvio prever que los estudiantes provenientes de esas familias no cuentan con celulares de alta gama o, incluso, no cuentan con libros o bibliografía en sus hogares, y que sus padres poco les pueden ayudar con los deberes escolares, ya que son altos los porcentajes de este tipo de población que escasamente saben leer y escribir (el 5,19% no saben leer y ni escribir según los indicadores del DANE del año 2018), y cuya mayor preocupación es conseguir el sustento diario, lo cual se convierte en un detonante de la deserción escolar “la Ministra de Educación, María Victoria Angulo, entregó una cifra que causa especial preocupación en el sector: en 2020, un total de 243.801 estudiantes de colegios, tanto públicos como privados, han desertado del sistema educativo” (Semana, 2021, párr. 1).

En el caso de los grupos étnicos, el panorama no es muy alentador. Según el informe emitido por la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC (2020), que presenta el estado de los grupos indígenas frente a la situación de pandemia, se expresa que se han agudizado las dificultades que viven estos pobladores frente a la situación actual, dejando en evidencia el “incumplimiento sistemático de los gobiernos a los compromisos y mandatos constitucionales para resolver temas como acceso al agua potable, educación propia, vías, tierras y apoyo a economías propias, protección de la niñez indígena, acción contra la violencia de género” (párr. 115).

Por otra parte, Zubiría (2020), economista, educador y columnista colombiano, reconocido por ser fundador y director del Instituto Alberto Merani, en su conferencia *La Educación en Tiempos de Cuarentena*, menciona que en Colombia solo se cubrió 9,8 millones de estudiantes matriculados, cifra inferior en 1,5 % (153.597) en comparación con 2019 (DANE, 2020). Si bien es cierto que nadie estaba preparado para este cambio repentino, es momento de pensar el tipo de educación que los niños y jóvenes recibirán en casa, sugería el académico. En cambio, “las universidades y algunos colegios privados se adaptaron rápidamente y dieron efectiva respuesta a las nuevas demandas” (Zubiría, 2020, párr. 3), pues lograron continuar sus procesos académicos mediante plataformas para el trabajo sincrónico y asincrónico.

En Colombia solo el 4% de los municipios tiene buena conectividad, y en el contexto de la educación pública el 63% de los estudiantes de educación media no tenían en sus hogares acceso a Internet y en las zonas rurales tan solo el 9% de los jóvenes disponen de computador (Zubiría, 2020, párr. 3). De acuerdo con Orozco (2020), Tamayo (2020) y Zubiría (2020), infortunadamente la pandemia muestra las diversas inequidades que tiene este país. Evidentemente, el acceso a la virtualidad y a la conectividad sigue siendo un privilegio, no un derecho.

En primer lugar, en Colombia hay que retomar la televisión y la radio. Esa es la única posibilidad en el corto y mediano plazo. De manera organizada y sistemática, hay que trasladar las aulas de todos los grados y áreas a la televisión. Esto exige la conformación de un comité pedagógico muy diverso, plural y amplio, de manera que se garantice una adecuada selección de contenidos pedagógicos (Zubiría, 2020, párr. 6).

De acuerdo con lo anterior, se puede intuir la necesidad de tomar medidas efectivas, que atiendan a los contextos y sus particularidades, así como a las características de los niños y jóvenes, para suministrar un medio temporal educativo, como lo sugiere Zubiría, para todos aquellos quienes por dificultades económicas no pueden recibir la educación virtual o porque sus Instituciones Educativas carecen de la infraestructura tecnológica requerida. Entonces, es imperativo pensar (analizar, evaluar) en la situación socioeconómica de las familias colombianas y dotar a los planteles educativos de las herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad en tiempos de pandemia.

Es justo reconocer algunos esfuerzos del Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, para subsanar las anteriores dificultades; por ejemplo, el 23 de octubre de 2020 puso a disposición, en su página web, sala de prensa, estrategias como el portal *Aprender Digital*, *Contenidos para todos*, programación educativa en televisión con espacios como *3,2,1 Edu Acción* y *Profe en tu Casa*; alianza *Mi Señal* con canales regionales y más de 1.200 emisoras comunitarias, con énfasis en la ruralidad, acceso a la *Biblioteca Digital*, aplicaciones como *B The 1 Challenge*, y proyecto *Contacto Maestro*, con programas de bienestar, formación continuada y posgradual para maestros y directivos.

Por otra parte, se evidencia el desarrollo del Programa *Todos a Aprender* el cual está estructurada por dos ciclos de formación, uno de formadores y el otro de tutores en línea, donde se desarrollan temas en matemáticas, lenguaje, educación inicial, acompañamiento pedagógico, evaluación y gestión de ambientes de aprendizaje y liderazgo pedagógico para los directivos docentes. En el caso del nivel de formación en Educación Superior, el proyecto *Plan Padrino IES* que pretende compartir experiencias académicas en la institución educativa y el *Laboratorio Virtual de Innovación Educativa* que motiva a generar experiencias investigativas e intercambio de innovación educativa por medio de herramientas tecnológicas (MEN, 2020).

De igual manera, el Gobierno Nacional, a través del MEN (2020), informó que para reducir la deserción y fomentar la permanencia, crearon:

...*Fondo Solidario para la Educación* con cuatro líneas: **la primera**, crédito condonable hasta del 100 por ciento para que padres de familia hagan el pago de pensiones de jardines y colegios privados, beneficiando a 57.776 familias; **la segunda**, ampliación de alivios del Icetex, que beneficia a más de 101.000 estudiantes; **una tercera**, de crédito condonable, para el pago de estudios de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, que benefició a 6.466 estudiantes; y **la cuarta**, apoyo al pago de matrículas de 661.000 estudiantes de pregrado en condiciones de vulnerabilidad de las 63 Instituciones de Educación Superior públicas. Todos estos recursos se suman al programa *Generación E* con recursos del Ministerio, de Prosperidad Social, a los aportes de gobiernos territoriales que permite llegar a más de 974.000 millones de pesos, lo que fomenta el acceso y permanencia a la educación superior de los más vulnerables a lo largo del territorio nacional (párr. 9).

Con respecto a los ambientes de aprendizaje, que es uno de los aspectos más álgidos en esta situación, el Ministerio de Tecnologías de Información y las Comunicaciones – MinTIC incrementó sus esfuerzos, con el fin de avanzar a nivel regional en conectividad y entregar dispositivos digitales, de los cuales 79.345 están destinados a las sedes educativas para uso de los estudiantes y 4.000 para uso de los docentes, y desde el MEN, ha diseñado algunas mejoras:

a la infraestructura educativa con énfasis en zona rural, permitiendo que se estén ejecutando más de 600 proyectos en los 32 departamentos con una inversión de 190.000 millones de pesos, sumado a la línea infraestructura, que tiene como objetivo la entrega de más de 12.000 aulas (Ministerio de Educación Nacional, 2020, párr. 10).

Según el DANE (2020), el total de docentes en pandemia era de 484.304, cuya principal actividad era: “90,1% docentes con actividades pedagógicas en aula, el 8,2% directivos docentes y el restante 1,7% lo componen docentes con actividades de apoyo en aula y en labores administrativas”; los que imparten actividades de aula y de acuerdo a su experiencia, estudiantes que contaban con las herramientas tecnológicas, logrando una interacción inmediata con sus compañeros y profesores; otros con el uso de los diferentes medios de comunicación como radio, televisión, redes sociales -si contaban con celular- y otro grupo de estudiantes fue apoyado con la distribución de guías formativas. De esta última estrategia, evidenciada en municipios y sectores rurales, en los distintos niveles de formación, se destaca la experiencia de la docente Azucena Durán, quien compartió el video “Caminando por la educación”, donde era posible evidenciar que día tras día buscaba los diferentes medios para transmitir el conocimiento a sus estudiantes (Barrera, 2020).

RETOS Y APRENDIZAJES

Con esta situación de pandemia se abrió el debate sobre la crisis educativa en todos los niveles de formación, tanto de orden público y privado, sectores urbano y rural del territorio colombiano, evidenciando, de esta forma, dificultades para garantizar que niños y jóvenes se beneficien del derecho a la educación, como lo enuncia la Constitución Política (1991).

Los retos, que se han detectado durante este tiempo, tienen que ver con las limitaciones y brechas de enseñanza, entre el sector urbano y el rural, ya que en este último el acceso a la educación se ve limitado. Más del 84% de los 1.103 municipios de Colombia son rurales, en donde un alto porcentaje de la comunidad estudiantil no cuenta con recursos tecnológicos ni digitales, por ende, requerían apoyarse en las sedes centrales, donde el 92% al menos tienen un bien o servicio TIC -urbano 96,5% y rural 85,2%- o internet -urbano 90,7% y rural 17,7%- (DANE, 2020). Además, en el sector oficial y no oficial, el 92% de las instituciones educativas asumieron estrategias como el uso de guías, apoyo de la radio, televisión red de área local y, a su vez, parte de los docentes tuvieron que recurrir a los teléfonos y al WhatsApp para realizar el proceso educativo. En otros casos, los estudiantes no lograron continuar con sus estudios y se dedicaron a las labores de campo, por las dificultades económicas y sociales que se presentaron en los hogares, producto de la emergencia sanitaria.

Frente al uso de herramientas tecnológicas, Tamayo (2020) señala que una de las investigaciones realizadas por la Universidad Javeriana reveló que el 67% de los estudiantes de instituciones educativas oficiales no tienen computador ni acceso a internet, el 76% de las instituciones no tiene plataformas adecuadas y el 48% de los profesores no maneja las herramientas tecnológicas, concluyendo que gran parte de la población no tiene acceso, ni las herramientas suficientes para los procesos de aprendizaje en esta época de pandemia y educación virtual.

Además, en los docentes se ha generado sobrecarga laboral, debido a las diferentes actividades que deben realizar (aprendizaje en el uso de plataformas, planeación de clase, encuentros sincrónicos, asesorías virtuales, evaluación y seguimiento estudiantil, etc.), incluso, han manifestado sentir agotamiento extremo, como posible síntoma del *Síndrome de Burnout*; crisis nerviosas y estrés, entre otras enfermedades mentales y físicas, porque los horarios laborales se extienden más allá de lo establecido legalmente.

En cuanto a la situación económica, es bien sabido que por los confinamientos muchas familias que dependían del trabajo informal, o de la agricultura, han visto una reducción significativa en sus ingresos; además, algunos de quienes contaban con un empleo estable en una empresa, debieron aceptar la reducción de sus salarios a cambio de un despido, por ejemplo.

Ciertamente, el Gobierno Nacional se ha esforzado, a través de la expedición de normas, por cubrir algunas necesidades básicas de la población, pero, lamentablemente, al inicio de la pandemia se observó lentitud en la toma de decisiones contundentes, encaminadas a prevenir la profunda crisis económica en la que está sumida hoy la nación. Ahora bien, en el ámbito emocional y de salud mental no se han generado estrategias de acompañamiento y asesoría a los integrantes de las comunidades educativas para motivar, brindar bienestar y, especialmente, para evitar la deserción estudiantil.

Carolina Blanco y Natalia Bondarenko (2007) mencionan que la Calidad Educativa está mediada por la eficacia, la pertinencia y el cumplimiento de los objetivos propuestos, donde se comprende el entorno social y la función de la educación, que lleva a pensar si las disposiciones que se están asumiendo actualmente, a causa de la crisis sanitaria, son suficientes para la formación y para la vida de los estudiantes.

Las dinámicas educativas suscitadas por la pandemia han generado *aprendizajes* nuevos, se han desarrollado habilidades técnicas y pedagógicas para integrar dispositivos digitales en la enseñanza, tanto en docentes como en estudiantes. Sin duda, un logro significativo y fundamental está relacionado con la vinculación y compromiso de los padres de familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, que, aunque no es generalizado, resulta imprescindible de señalar.

Respecto de la estructura de los currículos de los diferentes niveles de formación, en los que prevalece un esquema tradicional, memorístico y, en muchos casos, conductista, es oportuno subrayar que la actual coyuntura debe impulsar su reajuste para convertirlos en currículos más flexibles, capaces de desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo, y de promover la responsabilidad social,

donde se tiene en cuenta, como estrategia pedagógica, acontecimientos de la vida real, usando diferentes herramientas que hay en cada casa o en el contexto donde se encuentre, para desarrollar un procesos de aprendizaje y, la capacidad de convertir un problema en una oportunidad; por lo anterior, es necesario entender que las circunstancias adversas se convierten en detonadores de transformaciones trascendentales, generalmente, beneficiosas para una sociedad y para el mundo, y este es el caso de la pandemia derivada del Covid-19. Indudablemente, el cambio abrupto en el estilo de vida personal, escolar, profesional y laboral ha dinamizado capacidades de reflexión, autoevaluación, autocrítica y, quizá la más relevante, la creatividad.

REFLEXIONES

La anterior disertación deja ver un panorama de desigualdad social en Colombia, donde infortunadamente la educación de calidad es un privilegio. También se analiza y se discute la pertinencia, la suficiencia y la oportunidad de las estrategias que ha venido implementando el gobierno nacional, para garantizar el derecho a la educación en el país, ya que hoy se reclama el derecho a la conectividad para cerrar las brechas digitales y así conseguir avances en educación y en los renglones de la economía nacional. Es urgente revisar si actualmente la calidad educativa se ha visto comprometida al desarrollar los procesos educativos mediante plataformas para el trabajo sincrónico y asincrónico, a su vez, se podría evaluar los currículos que se están desarrollando actualmente en cada Institución Educativa, si cumplen y desarrollan el propósito misional que tienen para con la sociedad.

Finalmente, es relevante reiterar que, durante este tiempo de pandemia, la salud física y mental de docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo de las instituciones educativas de Colombia se ha visto afectado por la sobrecarga laboral, un aspecto que requiere de atención por parte de las autoridades gubernamentales.

REFERENCIAS

- Barrera, J. (2020, septiembre). *Caminando por la educación* [video]. Festival Escolar Audiovisual FESCOL Boyacá. <https://www.youtube.com/watch?v=MC9ExtK2KzY>
- Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la Educación Inicial. *Revista de investigación*, 62(1), 125-148.
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional, (116) <http://bit.ly/2NA2B>
- DANE (2018). *Censo de población y vivienda realizado en 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>

- DANE (2020). *Educación formal (EDUC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- EAFIT (2021). *Sobre Colombia, Generalidades*. <https://www.eafit.edu.co/vivirenmedellin/sobre-colombia/Paginas/sobre-colombia.aspx#:~:text=Tiene%20una%20superficie%20de%202.070,despu%C3%A9s%20de%20Brasil%20y%20M%C3%A9xico>.
- Hernández, A. y D.A. Pinilla (2010). Visibilización de la población étnica en el Censo general 2005: Análisis comparativo de los principales indicadores demográficos. *Revista de la Información Básica*, (4/2). https://sitios.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo5.html
- Ley 30. Diario Oficial de Colombia 40700, 28 de diciembre (1992).
- Ley 115. Diario Oficial de Colombia 41214, 8 de febrero (1994).
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía No. 29. Educación para el trabajo y el desarrollo humano*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-157798.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Sistema educativo colombiano* <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. Circular 19. Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus (COVID, 19), 14 de marzo (2020)
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes*. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-401621.html?noredirect=1>
- Montoya, J. (2020). *Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Contexto Rural de Santa Elena, Medellín* (tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana.
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. [Libro Electrónico]. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OCDE (2019). *Estudios Económicos de la OCDE: Colombia 2019*. OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/805f2a79-es>
- ONIC (2020). *Informe Especial - Situación de los Pueblos Indígenas Frente a la Pandemia en Colombia: Aprendizajes y Desafíos*. <https://www.onic.org.co/noticias/3958-informe-especial-situacion-de-los-pueblos-indigenas-frente-a-la-pandemia-en-colombia-aprendizajes-y-desafios>
- Orozco, M. (2020). La desnudez que nos muestra la pandemia. *Revista Educación y Cultura*, 137, 40 – 43.

CAPÍTULO 9

LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA ANTE LA INCERTIDUMBRE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Tatiana Rafaela Micalay Paredes¹

<https://orcid.org/0000-0003-3208-4918>

Pontificia Universidad Católica de Perú

tmicalay@pucp.edu.pe

RESUMEN

Reconociendo el valor del proceso de autoevaluación institucional como una estrategia para lograr el buen funcionamiento y mejora continua de las instituciones educativas, tanto en Educación Básica como Superior, este capítulo tiene como objetivo analizar algunos aspectos de las organizaciones educativas que se han visto afectados debido a la pandemia, y cómo esta situación significa una razón importante para reflexionar dentro de cada comunidad educativa sobre el proceso de autoevaluación como una estrategia para hacer frente a los cambios contextuales. Por consiguiente, la estructura de este artículo inicia con un breve marco teórico sobre el tema, en donde se mencionan los conceptos más importantes vinculados a la autoevaluación institucional, así como algunas características importantes de este proceso. Luego, se hace una revisión de determinados aspectos institucionales que han sido afectados por la coyuntura actual de pandemia, y que pueden influir en la percepción e implementación de un proceso de autoevaluación institucional. Finalmente,



¹ Licenciada en Psicología Social y Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es integrante del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP), así como de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL). Cuenta con experiencia en el ámbito universitario principalmente en el área de Calidad Educativa, y en la elaboración de publicaciones académicas.

se presentan algunas conclusiones, reflexiones y sugerencias para considerar la ejecución de una autoevaluación institucional teniendo en cuenta la coyuntura actual.

MARCO DE REFERENCIA

Al hablar del proceso de autoevaluación institucional, es necesario hacer mención a los principales conceptos vinculados a éste. En primer lugar, el concepto de *calidad educativa*, sobre el que se debe decir, no hay una sola definición, pues diversos autores presentan distintos conceptos según el enfoque en que la estudian y analizan, además, es multidimensional y no estática, pues se va transformando de acuerdo a los cambios en la sociedad y su influencia en el ámbito educativo (García, 2017). Sin embargo, para efectos de esta investigación se puede recurrir a la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: "una combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos" (UNESCO, 2013, p. 99).

En segundo lugar, la *evaluación*, la cual está estrechamente relacionada con la calidad educativa, de ahí que no se puede hablar de esta última sin referirse a la evaluación institucional. En ese sentido, la *evaluación* puede definirse como un proceso sistemático intencional y contextualizado para obtener información importante y válida que permite emitir juicios de valor, informar y tomar decisiones, siendo también una herramienta para la mejora institucional (Tafur, 2013). En razón de dicha definición, se puede apreciar la doble naturaleza de la evaluación institucional: primero, se la entiende como un proceso con etapas que involucra la participación de los integrantes de una institución educativa, y segundo, también se la puede considerar un insumo para lograr la mejora continua de la institución.

Además, la evaluación institucional puede ser externa o interna (Tafur, 2013). Es externa, cuando es realizada por cualquier entidad que no pertenece a la institución educativa que es evaluada, y es interna, cuando es realizada por los integrantes pertenecientes a la institución. Precisamente, dentro del tipo de evaluación interna se halla la *autoevaluación institucional*. Respecto a ella, es pertinente citar lo que Fullan (2020a) plantea sobre las dos perspectivas acerca de la autoevaluación institucional: por un lado, la autoevaluación institucional para la acreditación, y por otro lado, la autoevaluación institucional para la mejora. Con esta idea como punto de partida, este artículo se orienta hacia la segunda perspectiva, pues se considera que comprender la autoevaluación institucional solo o principalmente como una fase o requisito dentro de un proceso de acreditación minimiza su real significado y valor, y más bien, se debe enfatizar en su aporte para lograr una mejora continua en la institución.

San Fabián y Granda (2013), a partir de una revisión de distintas definiciones de autoevaluación institucional, la describe como un proceso dinámico y participativo que se gestiona desde dentro de la organización para reflexionar sobre la práctica institucional a partir de un recojo sistemático de datos con el objetivo de generar información que sirva de diagnóstico de la calidad educativa para definir acciones de mejora en sus distintos aspectos. Dicho autor, además, plantea que el proceso de autoevaluación institucional debe cumplir

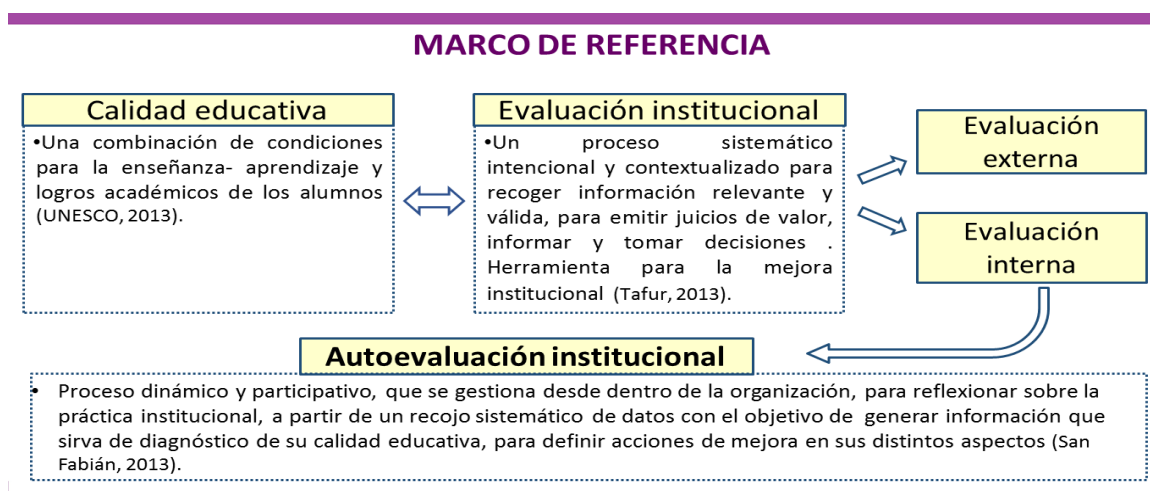
con cinco principios básicos: transparencia, visión global de la organización, participación, orientación a acción y contextualización. De estos cinco aspectos, vale la pena desarrollar el último, según el cual, la autoevaluación institucional necesita un alto grado de contextualización que permita la adaptación de dicho proceso a las características y necesidades propias de cada institución educativa, además, se debe tener en cuenta que la organización constituye una comunidad educativa dentro de un entorno social más amplio.

Adicionalmente, es útil mencionar que la autoevaluación institucional, según su finalidad o funcionamiento, puede ser parcial, cuando se seleccionan determinados aspectos institucionales para ser evaluados, o global, cuando se evalúan todos los aspectos de la institución; por ende, el tipo de autoevaluación institucional que se realice va a depender del interés de cada institución (Vigo et cols, 2014).

A partir de lo desarrollado, la Figura 1 presenta, a modo de resumen, los conceptos citados previamente, y cómo se relacionan entre ellos para derivar a lo que es la autoevaluación institucional.

Figura 1

Marco de referencia sobre la Autoevaluación Institucional



Fuente: Elaboración propia

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA COYUNTURA ACTUAL

Lo presentado en el acápite anterior sirve como un breve marco de referencia acerca de la autoevaluación institucional, lo cual permite desarrollar este punto: contextualizar el proceso de autoevaluación institucional en la coyuntura actual de pandemia. Para ello, se va a hacer mención de cuatro aspectos que, según la literatura sobre el tema y la realidad del sistema educativo, se consideran importantes de abordar para comprender mejor lo que implica realizar un proceso de autoevaluación institucional.

Un primer aspecto es la **realidad institucional** de cada organización educativa, ya que definitivamente, esta nueva coyuntura ha originado cambios en las condiciones con las que cada institución venía trabajando, tanto en sus dinámicas o prácticas internas como en sus gestiones hacia el exterior. En este sentido, es muy probable que dichos cambios han significado la aparición o visibilización de necesidades y recursos que, hasta este momento, tal vez no los tenían identificados y que más bien ahora deben trabajar con ellos.

Un segundo aspecto, es la forma en que la **cultura de autoevaluación** está instaurada en la institución educativa, es decir, cómo la comunidad educativa percibe el proceso de autoevaluación institucional, y más aún, cómo lo perciben en la circunstancia actual, cómo conciben su importancia, necesidad y pertinencia. Como es sabido, la coyuntura actual ha demandado una rápida respuesta por parte de las instituciones educativas a los cambios surgidos para migrar de una educación presencial a una educación en línea, lo que posiblemente ha originado un cambio en la priorización de algunos procesos que se venían dando en la institución; por ejemplo, pasar de tener una práctica de autoevaluación institucional establecida a relegarla por atender otros aspectos o, por el contrario, iniciar dicha práctica. En ese sentido, es importante conocer cuáles son las respuestas de las instituciones acerca de la autoevaluación institucional en esta situación de pandemia.

Un tercer aspecto son los **involucrados**, vale decir, los integrantes de la comunidad educativa, como docentes, estudiantes, personal administrativo y otros grupos de interés. Acerca de ellos, es importante conocer cómo este nuevo contexto ha originado cambios en su situación individual y grupal, saber cuáles son sus recursos y necesidades actuales, sin dejar de reconocer que esta nueva situación ha permitido también el descubrimiento de nuevas habilidades y recursos de acuerdo al rol y funciones de cada uno. Asimismo, en relación con los involucrados, un tema destacado, sobre todo al inicio de la pandemia, fue el cuestionamiento que parte de ellos planteaba acerca de si la calidad de la educación en línea era menor que la presencial. Por ejemplo, en diferentes medios de comunicación nacional se comenzó a ver, sobre todo en el sector de la educación privada, noticias sobre el reclamo de padres y madres de familia (Educación Básica)² y de los mismos estudiantes (Educación Superior)³, aduciendo que la calidad de la educación brindada era menor que en la modalidad presencial. A este reclamo, se sumaba que las instituciones ya no gastaban en servicios o materiales, gastos que ahora recaían en los mismos estudiantes y sus familias, por lo que se exigía una disminución en las boletas de pago, pues precisamente el aspecto económico ha sido uno de los más afectados en esta pandemia. En este sentido, es importante escuchar y atender a los involucrados, estableciendo adecuados canales de interacción y comunicación con cada uno de los grupos.

Finalmente, el aspecto de **instrumentos y recursos de gestión**, especialmente haciendo referencia a aquellos relacionados a la autoevaluación institucional,

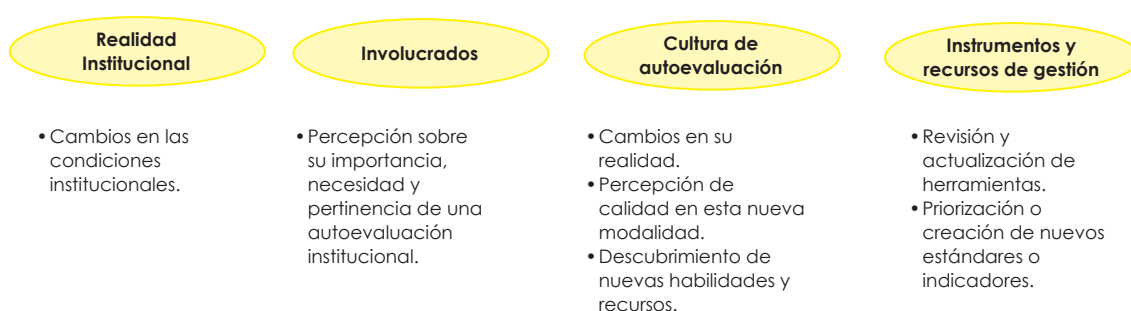
2 <https://canaln.pe/actualidad/chorrillos-padres-protestan-y-piden-reduccion-pensiones-colegio-trilce-n412387>

3 <https://rpp.pe/lima/actualidad/pensiones-asi-han-respondido-las-universidades-privadas-en-servicios-para-sus-alumnos-durante-la-pandemia-pucp-up-ultima-upch-upc-noticia-1261332>

como por ejemplo, los modelos de acreditación, ya que éstos establecen los estándares que usualmente sirven de guía para realizar la autoevaluación.. De este modo, desde el Estado y agencias acreditadoras, sería necesario hacer una revisión o actualización de dichos modelos, ya que se tendrían que priorizar o crear nuevos estándares que tal vez antes no se tomaban en cuenta y ahora esta nueva coyuntura ha hecho visibles, sobre todo los orientados a la dimensión relacionada al soporte institucional y recursos para los procesos pedagógicos, según el nivel al que aplique el modelo.

Figura 2

Aspectos importantes a tener en cuenta en la autoevaluación institucional en la coyuntura actual.



Fuente: Elaboración propia

En el caso de Perú, los aspectos previamente mencionados han sido considerados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), pues sabiendo los cambios que se han producido en las instituciones educativas al adoptar la educación en línea, ha mostrado gran interés en difundir la importancia del proceso de autoevaluación institucional mediante distintas iniciativas. Una de ellas ha sido la creación de la cartilla "Autoevaluación institucional en tiempos de crisis", la cual es una guía sobre cómo realizar este proceso y desarrolla los siguientes tres puntos: por qué es importante la autoevaluación en tiempos de crisis, cómo gestionar la autoevaluación según las fases de una crisis y el fortalecimiento de capacidades transversales en la institución.

Adicionalmente, otras actividades que SINEACE ha realizado a lo largo del año 2020, desde el inicio de la pandemia, han sido cursos auto instructivos sobre autoevaluación institucional, conversatorios con especialistas, seminarios, conferencias, encuentros de distintas instituciones educativas para compartir sus experiencias sobre la implementación del proceso e, incluso, actualmente están invitando a las instituciones educativas a iniciar un proceso de autoevaluación, ofreciendo su asesoría y acompañamiento. Además de ello, en noviembre de este año se ha realizado la publicación de dos guías de autoevaluación institucional con fines de mejora para instituciones educativas, tanto de educación básica (SINEACE, 2020b) como superior (SINEACE, 2020b), lo que supone un esfuerzo del sector educativo en promover esta práctica brindando importantes orientaciones para realizarla, de modo que las instituciones cuenten con un recurso que les sirva de apoyo para su implementación.

En relación a los anterior, es pertinente mencionar que adicionalmente a contar con guías que orienten el proceso de autoevaluación institucional, se debe tener en cuenta que la autoevaluación es un proceso complejo por lo cual se debe asegurar una real motivación para realizarla entre los integrantes de la comunidad educativa, de modo que se establezca un plan, responsabilidades y tareas que puedan ser cumplidos de manera óptima por los participantes.

REFLEXIONES

A partir de lo desarrollado, se puede decir que la coyuntura actual ha generado cambios que han demandado esfuerzos de las instituciones educativas para una adecuada adaptación a una nueva modalidad de enseñanza. Dicha situación, debe tomarse como una oportunidad de evaluación y renovación de las instituciones educativas, y para lograrlo, se sugiere recurrir a la autoevaluación institucional, pues esta cumple un papel importante como una estrategia para hacer frente a estos cambios de la mejor manera, reconociendo las fortalezas y debilidades identificadas en este nuevo escenario. En este sentido, este nuevo contexto permite, y a su vez demanda, una reflexión de los integrantes de la institución educativa sobre el estado actual respecto a su rol, es decir, cómo han sido sus respuestas ante este nuevo escenario, en qué aspectos se han sentido más afectados o cuáles han podido resolver mejor.

Asimismo, la autoevaluación institucional, como estrategia de autoconocimiento, permite identificar aspectos institucionales como fortalezas y debilidades ante nuevas situaciones. Respecto a ello, debe tenerse en cuenta que los aprendizajes institucionales durante esta coyuntura, no solo deben quedar para este contexto, pues pensando en un próximo regreso a la educación presencial, la información y análisis realizados en este periodo permitirán identificar aspectos que pueden seguir siendo aplicados o analizados en la modalidad presencial, es decir, lo hallado en la coyuntura de pandemia no debe quedar solo para este lapso de tiempo, sino que debe servir para una sostenibilidad de la mejora de la institución educativa.

De este modo, algunas ideas que son consideradas claves para la implementación de la autoevaluación institucional en este contexto son por ejemplo: definir equipos y responsables para poder implementarla; definir para qué evaluar y en qué momento, si es una evaluación diagnóstica (situación de pandemia como punto de inicio) o de seguimiento (continuación de evaluación de aspectos o procesos iniciados en la etapa presencial). Asimismo, se considera que el tipo de autoevaluación más pertinente sería la parcial, puesto que permite conocer a profundidad uno o determinados aspectos que interese evaluar en su relación con la nueva coyuntura, además, se debe tener en cuenta que realizar una autoevaluación global definitivamente implica mayor esfuerzo y coordinación ante un escenario en el que los integrantes de las instituciones aún están en proceso de adaptación.

Para finalizar, se considera oportuno citar algunos aportes de Ravela (2020), los cuales son: primero, traducir los compromisos realizados por la institución educativa a la situación de emergencia, es decir, los compromisos que había hecho hacia su comunidad, traducirlos o adaptarlos a esta nueva situación; segundo, crear y acompañar equipos, lo que significa una oportunidad para el

trabajo colaborativo, sobre todo entre los docentes y hacer visibles las nuevas prácticas que haya podido generar esta nueva situación; y tercero, realizar un registro y sistematización de las acciones de docentes, estudiantes y otros en los distintos aspectos institucionales (gestión, formación, investigación, entre otros), lo cual es un punto muy importante, ya que este registro y sistematización van a permitir tener todo reconocido, para luego poder realizar un proceso de análisis sobre las acciones que ha tomado la institución educativa frente a los nuevos cambios producidos. Sobre este último aporte, Bolívar (2020) también coincide en que es importante desarrollar una adecuada gestión de la información y conocimiento, pues esto genera evidencias basadas en procesos sistemáticos de aprendizaje y adaptación a las demandas del medio, lo cual genera información útil para tomar decisiones. De este modo, si las organizaciones quieren asegurar su futuro, deben tener la capacidad para aprender de lo que han venido realizando.

Finalmente, se debe decir que es posible iniciar una cultura de autoevaluación, incluso en situaciones que pueden considerarse difíciles, pues con tal de que se asegure la comprensión del proceso y participación de los integrantes, ésta puede darse paulatinamente, siempre teniendo en cuenta que cada institución identifique y respete su propio ritmo de acuerdo a sus características.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2020). *Capacidades institucionales para la autoevaluación*. SINEACE. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6258/Arti%CC%81culo%20A.%20Bolivar%20Capacidades%20Institucionales%20Autoevaluacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. SINEACE: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1266831/Diapositivas%3A%20Michael%20Fullan%20-%20Gesti%C3%B3n%20de%20cambio%20y%20la%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf>
- García, I. T. (2017). Integración del concepto de calidad a la educación: una revisión histórica. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0230.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Ravela, P. (2020). *La autoevaluación institucional como herramienta de mejora*. SINEACE: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2020/05/PPT-Conferencia-virtual-PEDRO-RAVELA.pdf>
- San Fabián, J. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos educativos*. Síntesis.

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020a). *Autoevaluación institucional en tiempos de crisis*. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6256/Cartilla%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20en%20tiempo%20de%20crisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020b). *Guía de autoevaluación institucional con fines de mejora para instituciones educativas de Educación Básica*. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6481/Guia%20de%20autoevaluacion%20institucional%20con%20fines%20de%20mejora%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020c). *Guía de orientación para el proceso de autoevaluación dirigido a Institutos y Escuelas de Educación Superior*. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6479/Guia%20de%20orientacion%20para%20el%20proceso%20de%20autoevaluacion%20dirigido%20a%20institutos.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Tafur, R.M. (2013). Sobre la evaluación de instituciones educativas. *Blanco & Negro*, 4 (1), 10-18. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/11132730/rosa-tafur-sobre-la-evaluacion-de-instituciones-educativas.pdf>
- Vigo, P., Segrea, J., León, B.V., López, T., Pons, J.A. & León, C.R. (2014). Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *Medisur*, 12(5), 727-735. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2014000500008

PALABRAS FINALES DE LOS AUTORES

Las siguientes líneas tienen el objetivo de plasmar la reflexión de los participantes en la I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación, acerca del significado que ha tenido para cada uno participar en este evento, así como sobre la valoración respecto a cada uno de los temas presentados.

En primer lugar, coincidimos en que la conferencia, desde su etapa de organización hasta la realización de la misma, ha sido una experiencia muy gratificante y a la vez retadora, pues significó la creación de un espacio académico de reflexión sobre asuntos de actualidad en el ámbito educativo, el cual ha sido nutrido de las experiencias compartidas sobre la investigación acerca de temas considerados interesantes y relevantes, contextualizados, primero, en la coyuntura de pandemia, y, segundo, en la realidad de cada uno de nuestros países; esto ha permitido ampliar nuestros conocimientos científicos, profesionales y culturales, teniendo como base dos grandes áreas de la Educación: Gestión educativa y el Currículo.

En tal sentido, entre los principales aprendizajes que compartimos a partir de los temas expuestos en la conferencia, está comprender que los procesos educativos deben responder a los cambios que la sociedad demanda, adaptándose a estos, y también nosotros, como gestores de dichos procesos, desde nuestros diferentes roles y áreas de trabajo debemos también adaptarnos, reaprendiendo con conciencia, de modo que se logre una transformación de las dinámicas en las aulas e instituciones educativas, a las que aportemos con propuestas de cambio para una mejora continua, desde nuestro quehacer cotidiano y teniendo en cuenta las características de nuestro entorno.

Asimismo, participar en esta conferencia ha significado para nosotros la realización de un logro a nivel personal, académico y profesional, ya que nos ha permitido descubrir y reforzar conocimientos y habilidades, además de participar en un evento de gran alcance presentando nuestros trabajos de investigación. Adicionalmente, ha permitido la conformación de un grupo de personas de distintos países con experiencias y trayectorias diversas que hallaron un valioso punto de encuentro donde compartir intereses académicos y retroalimentarnos tanto en lo personal como profesional, con la intención de que esta asociación sea duradera.

Por otro lado, la relevancia de los temas expuestos nos ha permitido evidenciar que existen problemáticas comunes entre nuestros países latinoamericanos y el haberlos puesto sobre la mesa tuvo la intención de promover en otros investigadores y público interesado a buscar soluciones diversas a las distintas dimensiones del sector, propiciando que puedan ser estudiados desde sus aulas o espacios de acción relacionados al ámbito educativo.

Finalmente, esperamos que este libro, el cual concretiza el espacio generado por la conferencia, sea un gran aporte ante los desafíos en el campo educacional, y a su vez, guardamos la esperanza de generar nuevos productos colaborativos internacionales con los cuales podamos continuar propiciando y participando en este tipo de eventos en los que podamos hacer visibles y mejorar continuamente nuestros aportes académicos.

ISBN: 978-612-48021-4-0



9 786124 802140