



FLACSO
ARGENTINA

ecys

Programa Educación,
conocimiento y sociedad

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Área Educación.



ESCUELA, CURRÍCULUM Y CULTURA: NOTAS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA ANTE LA PANDEMIA

Sandra Ziegler (comp.)

Buenos Aires, septiembre 2021.

Compilación	Sandra Ziegler
Autoras/es	Alonso, Lorena Corthey, María Eugenia De Battista, Laura Galarza, Vanesa Herrera, Laura Lema, Marilina Maldonado, Romina Manelli; Matías, Martínez, Pablo Massinelli, Melisa Perez, Sabrina Reátegui, Luciana Rivello, Jorge Rodríguez Alba, Carola Rodríguez, Christian Santos, Natalia Sorella, Micaela Vélez, Mónica

Citado de esta publicación:

Ziegler, Sandra. (comp) Escuela, currículum y cultura: notas de la transformación educativa en América Latina ante la pandemia.- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2021.
PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN en trámite. 1. Educación. 2. Educación en América Latina 3. Transformación Educativa

Edición: Federico Juega Sicardi

Diagramación: Ariela Surasky

Nota aclaratoria El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias de género es una preocupación de la FLACSO. Sin embargo, para evitar la sobrecarga gráfica que supondría el uso de "a/o", "as/os", y al no haber acuerdo entre los lingüistas sobre otras maneras de hacerlo en nuestro idioma, se utiliza mayormente el masculino genérico clásico

Índice

Agradecimiento	3
Prólogo	4
1. El futuro llegó hace rato: emergencia sanitaria y plataformas digitales en Argentina	7
Lema, Marilina; Massinelli, Melisa, Perez, Sabrina; Rodriguez Alba, Carola	
Introducción	7
Descripción de los portales digitales	9
a) Surgimiento de los portales	9
b) Organización de las plataformas	11
c) Recursos pedagógicos	12
d) Destinatarios de las plataformas	13
La forma escolar, la pandemia y algunos interrogantes	14
Entre la tensión y la articulación federal	16
Reflexiones finales	17
Bibliografía	18
Apéndice	20
2. Modificaciones, rupturas y continuidades del currículo: el caso de la educación rural en Colombia	21
Alonso, Lorena; Galarza, Vanesa; Herrera, Laura; Santos, Natalia; Vélez, Mónica	
Introducción. Nuevas demandas educativas ante las brechas entre el campo y la ciudad a raíz de la pandemia por COVID-19	21
Continuidad pedagógica en el sector rural colombiano	23
Adaptaciones del currículo escolar a la coyuntura	27
Modificaciones de la forma escolar: desdibujamiento del tiempo/espacio escolar y de los roles	33
Conclusiones: alteraciones y tensiones, algunas cuestiones visibilizadas por la crisis	38
Bibliografía	40
3. Perú. Desafíos al logro de la justicia curricular	44
Reátegui, Luciana; Rivello, Jorge; Manelli, Matías; Corthey, María Eugenia	
Introducción	44
Contexto social y socioeducativo peruano	46
Sistema educativo y respuesta educativa a la emergencia sanitaria	50
Desigualdades y grupos menos favorecidos del Perú: ¿un currículo contrahegemónico que los incluye?	55
Reflexiones finales	59
Bibliografía	61
Glosario de siglas y términos	64

4. Plan CEIBAL como factor de aceleración de la transformación educativa en contexto de pandemia en Uruguay	65
De Battista, Laura; Maldonado, Romina; Martínez, Pablo; Rodríguez, Christian; Sorella, Micaela	
Introducción	65
El caso del Plan CEIBAL	66
Educación en pandemia: CEIBAL en casa	68
Transformación de la matriz ilustrada: adaptaciones del currículo escolar a la coyuntura	69
Las tensiones del Plan CEIBAL: entre las transformaciones de la matriz ilustrada y la continuidad del currículo disciplinar	72
Conclusiones	74
Bibliografía	75

Agradecimientos

Esta compilación presenta los trabajos finales de los/as maestrandos/as del Seminario "Escuela, Currículum y Cultura" de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO Argentina, dictado en el segundo semestre del año 2020 .

Cada capítulo ha sido revisado en la instancia del seminario y por lectoras externas a quienes agradecemos sus aportes y sugerencias, y sobre todo, el intercambio de perspectivas de análisis. Andrea Brito, Mariana Nobile y Guillermina Tiramonti han contribuido con gran generosidad en esta tarea y permitieron que las versiones iniciales fueran mejoradas para la publicación.

También nuestro reconocimiento a Federico Juega Sicardi por el cuidadoso trabajo de edición de estos textos.

Por último, agradecemos la colaboración de los directores, docentes e integrantes de programas y proyectos de diferentes países, que brindaron su tiempo y conocimiento a través de las entrevistas que se desarrollaron en un año particularmente muy difícil para las escuelas.

Los/as autores/as

Prólogo

Sandra Ziegler¹

Los trabajos que se presentan en esta publicación condensan las producciones elaboradas en el marco del seminario Escuela, Currículo y Cultura de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO Argentina en el año 2020.

La situación de excepcionalidad por la irrupción de la crisis del COVID- 19 y su particular impacto en los sistemas educativos a nivel global, ha sido abordada mediante una serie de indagaciones en el marco del seminario mencionado, que derivaron en la producción de estos textos que aquí se compilan.

La producción elaborada contempla como pregunta común la cuestión de las transformaciones de la forma escolar y las modificaciones en el currículum, a partir de la reconfiguración de los sistemas educativos para responder a la suspensión de la presencialidad escolar. Así, en cada uno de los escritos se ha seleccionado un caso nacional (Argentina, Colombia, Perú y Uruguay) y un tema para su tratamiento.

El texto referente a Argentina indaga los portales educativos diseñados por diferentes provincias como respuesta para la llegada de la propuesta escolar ante la suspensión de la presencialidad. La descripción y el análisis de cinco portales provinciales (Córdoba, Jujuy, Mendoza, Misiones y Tierra del Fuego) ha permitido movilizar la pregunta acerca de las relaciones entre la forma escolar moderna y sus posibilidades de transformación frente a las estrategias de educación a distancia adoptadas en el contexto de emergencia sanitaria. Asimismo, el solapamiento entre estas diferentes plataformas, así como la presencia de plataformas nacionales y provinciales, resulta un indicio de las tensiones del federalismo argentino que se registra en los modos de organización y en la coexistencia de estos recursos generados desde los Estados. La competencia entre propuestas relativamente semejantes y la juxtaposición de esfuerzos son analizados en este material.

El caso de Colombia parte de la situación de la educación rural en dicho país con el fin de analizar los mecanismos puestos en marcha para garantizar la continuidad escolar. El texto coloca el énfasis en las modificaciones de la forma

⁽¹⁾ Docente a cargo del seminario "Escuela, Currículum y Cultura", Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina

escolar y las adecuaciones específicas producidas en un contexto que no cuenta con las condiciones de infraestructura necesarias para el acceso a la educación mediada por tecnologías digitales. A partir de una serie de entrevistas con docentes de áreas rurales, el trabajo constata que el currículum en este nuevo escenario atraviesa tensiones y que se han profundizado algunas problemáticas que ya acontecían en el medio rural, como por ejemplo el aislamiento y la brecha respecto a las condiciones de la escolaridad en comparación con los ámbitos urbanos. Las especificidades de la ruralidad conduce a revisar los programas que son necesarios en estos contextos y que requieren un impulso en los próximos años.

El artículo sobre el caso peruano aborda el análisis del programa “Aprendo en Casa”, que ha sido la política desarrollada desde el Estado Nacional para ofrecer una respuesta de educación a distancia ante la interrupción de la presencialidad. En el texto se analizan las directrices del programa con el propósito de revisar los modos de reorganización del conocimiento que el mismo contiene, y se indaga específicamente si dicha propuesta persigue el propósito de garantizar condiciones de justicia en cuanto a la distribución del saber escolar en contextos signados por la desigualdad educativa. En este sentido, el trabajo ahonda en el concepto de justicia curricular de Connel (2009)² para establecer relaciones entre el programa Aprendo en Casa y su devenir en Perú, tanto en relación con sus condiciones y características intrínsecas, como sus alcances logrados. Por último, se indagan los avances y las limitaciones de las estrategias de trabajo curricular a distancia en contextos de amplias disparidades.

Finalmente, el trabajo referente a Uruguay retoma la política desarrollada a través del Plan Ceibal, que desde hace muchos años procuró la universalización del uso de las tecnologías digitales con fines educativos en el nivel primario. El artículo indaga, la incidencia de dicho programa para afrontar la emergencia educativa ante la irrupción de la pandemia, y se pregunta por sus potencialidades para la transformación de la matriz ilustrada del currículum escolar. Además de caracterizar al programa, en el texto se formula el modo en que CEIBAL tensiona y presenta un potencial transformador del modelo de la escuela tradicional, el conocimiento y los saberes escolares.

Esta compilación tiene un doble propósito. Por una parte, brindar pistas acerca de las modificaciones en materia del currículum escolar en varios países de la región en un contexto de excepcionalidad. Como limitación cabe señalar que estos escritos fueron producidos en “tiempo real” mientras que la pandemia azotaba a los sistemas educativos, de ahí que su alcance es dar cuenta de procesos en plena

(2) Connell, R. W. (2009), “La justicia curricular”, en Laboratorio de Políticas Públicas, núm. 27, pp. 2-3.

ebullición y en cierto sentido incipientes. Esa limitación a su vez es su potencia en tanto documenta las dinámicas emergentes. Asimismo, el contexto de aislamiento y la proliferación del uso de recursos como las videollamadas permitieron que el seminario llegara con sus preguntas a otras geografías y actores insospechados en otro momento (se entrevistaron a docentes rurales, coordinadores de programas de educación a distancia de otros países, etc.).

Por último, la producción de esta obra acotada permitió a quienes formamos parte del seminario (maestrandos/as y la profesora a cargo que suscribe estas líneas) el desarrollo de un trabajo colectivo motivador y que cobró un sentido profundo para sus participantes en un momento inédito. Mucho se ha dicho de la aceleración provocada por la pandemia en materia educativa, así como de la cuota de innovación necesaria. Este texto busca ser un aporte en esa dirección al momento de formar nuevas generaciones de investigadores/as en educación que incorporen el oficio de producir conocimiento relevante para los países de la región y ante los desafíos de los sistemas educativo contemporáneos. El trabajo monográfico final del seminario, que se viene preguntando por las formas de lo escolar, devino en esta producción colectiva en un año que brindó una oportunidad propicia para capturar procesos disruptivos casi sin precedentes.

El futuro llegó hace rato: emergencia sanitaria y plataformas digitales en Argentina

Lema, Marilina; Massinelli, Melisa, Perez, Sabrina; Rodriguez Alba, Carola

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo indagar acerca de las estrategias digitales de adaptación curricular que se han puesto en práctica a partir de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. Se aborda, además, la consecuente necesidad de garantizar la continuidad pedagógica virtual, tomando el caso argentino.

En dicho contexto, el proceso de adaptación curricular implicó la búsqueda de nuevas formas de acercar la escuela a los estudiantes y de mediar la transmisión del conocimiento a través de los recursos disponibles. Entre ellos, se encuentra la utilización de plataformas web con diversas funcionalidades y destinatarios.

Este fenómeno remite a la cuestión de la "forma escolar" (Dubet, 2004; Southwell, 2011; Viñao, 2002) y cómo las nuevas tecnologías irrumpen en ella y la ponen en cuestión, en el marco de profundas transformaciones culturales. Por ello, los interrogantes iniciales que surgen son: ¿cómo se recrea la forma escolar en la virtualidad? ¿Qué aspectos de la forma escolar se observan en las plataformas digitales?

Se realizó una primera aproximación a fin de indagar en los diferentes portales educativos estatales vigentes a nivel nacional. Se constató que, además de las medidas implementadas por el gobierno nacional, todas las provincias desarrollaron sus propias estrategias conforme a sus recursos, sus diseños curriculares y sus realidades locales (Cardini *et al.*, 2020). En la mayoría de los casos, es notoria la falta de integración entre el nivel nacional y los subnacionales. Esto se observa en la escasa vinculación entre las plataformas nacionales (Juana Manso y Seguimos Educando) y las provinciales, así como en el solapamiento entre los recursos disponibles.

Para el análisis, se seleccionó una muestra acotada de provincias tomando en cuenta dos aspectos: por un lado, las regiones que comprende nuestro país y, por otro, la profundidad y accesibilidad de las propuestas y herramientas ofrecidas por las provincias, que resultan nutridas y con un mayor grado de desarrollo. Como resultado de esta selección, se optó por los siguientes casos: Córdoba, Misiones, Tierra del Fuego, Jujuy y Mendoza.

Para llevar adelante el trabajo, se realizará una descripción de las características de los portales digitales. Esta lectura se ordena sobre la base de cuatro cuestiones principales: surgimiento, organización y estructura, recursos y destinatarios.

Respecto del surgimiento de los portales, se pretende conocer el origen de las plataformas, si su existencia es anterior a la pandemia o si, por el contrario, fueron creadas para sortear el contexto de emergencia. También interesa saber si han sido iniciativas creadas por los Estados provinciales o si se han utilizado formatos preexistentes, elaborados por el sector privado o público.

En cuanto a la organización, se busca identificar para qué niveles y modalidades están destinados y de qué manera los contenidos están estructurados (por disciplinas, por áreas, por año). Asimismo, se observará qué instancias de interacción pedagógica son promovidas entre los diferentes actores. Se examinará también qué recursos pedagógicos se ponen a disposición.

Con respecto a los destinatarios, se procura distinguir con qué actores dialogan estos portales (estudiantes, docentes, directivos, familias) y si contemplan o no grupos determinados (por ejemplo, aquellos con necesidades específicas del aprendizaje, pueblos originarios u otros). Asimismo, se indagará sobre los canales de difusión y comunicación puestos en práctica.

El trabajo utilizará estas descripciones para reflexionar, de acuerdo con los interrogantes anteriormente planteados, sobre la relación entre forma escolar y las estrategias de educación a distancia adaptadas al actual contexto de emergencia.

Para el análisis y la caracterización de la forma escolar, se utilizarán los aportes de Dubet (2004), para quien la escolaridad moderna asumió la forma de un programa institucional, en tanto estructura estable cuyos contenidos pueden variar en función de las características culturales del lugar en el que se desarrolle. Este programa se sustenta sobre cuatro pilares fundamentales, a saber: sostenimiento de un conjunto de principios y valores fuera del mundo, autoridad vocacional, representación de la escuela como santuario y socialización en tanto subjetivación. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, la modernidad se habría vuelto "contradictoria", introduciendo en sus instituciones el riesgo de su propia descomposición. Para el autor, el programa institucional ha entrado en declinación, puesto que los pilares que lo sostenían han mutado. La escuela habría perdido su rol como agente privilegiado de socialización; hoy compite con culturas más seductoras, ágiles y dinámicas, en un entorno de permanente cambio y aceleración.

Para analizar la permanencia y transformación de aquellas cuestiones que hacen a “lo escolar”, se utilizarán los conceptos de gramática y cultura escolar, propuestos por Tyack y Cuban (2001) y Viñao (2002), respectivamente. “Gramática escolar” refiere al conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza. Guardando una estrecha similitud y relación, “cultura escolar” refiere a aquellas prácticas socialmente legitimadas que configuran los rituales, las tradiciones y los principios que, trascendiendo el aspecto meramente instruccional, incorporan a los actores, los lenguajes, los discursos, la cultura material, la administración y la organización de las instituciones educativas.

Descripción de los portales digitales

a) Surgimiento de los portales

A partir del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), a nivel nacional y provincial se desplegaron distintas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica, entre las cuales se encontró el desarrollo de portales digitales.

Seguimos Educando es la plataforma educativa creada por el Ministerio de Educación de la Nación. Retoma el dominio de Educ.ar y cambia su denominación en el marco del ASPO. Cuenta con materiales y recursos educativos digitales basados en los contenidos propuestos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). En el actual contexto de emergencia sanitaria, se sumaron transmisiones televisivas, se agregaron novedades institucionales y se reorganizaron algunos contenidos. Hacia fines de agosto, se creó la plataforma Juana Manso, desde la cual se pueden generar aulas virtuales y se brinda acceso a un contenedor de recursos educativos abiertos.

Como se anticipó, en este trabajo se analizarán los portales de las provincias de Córdoba, Jujuy, Mendoza, Misiones y Tierra del Fuego. En su mayoría, las propuestas ofrecidas fueron elaboradas por docentes, especialistas y equipos técnicos, respetando las orientaciones, los contenidos y la organización de los diseños curriculares provinciales.

De acuerdo al relevamiento realizado, se observa que todas las plataformas, a excepción de Guacururí, de Misiones, fueron creadas como consecuencia de la emergencia sanitaria. Si bien todos los ministerios contaban con una página oficial con contenidos educativos, las plataformas para la interacción sincrónica entre estudiantes y docentes surgieron durante la pandemia.

Misiones comienza en 2015 con el objetivo de profundizar la alfabetización digital y la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. Propone la metodología de aula inversa, buscando fomentar capacidades como la responsabilidad, la autogestión del conocimiento y la proactividad, entre otras. Si bien en un inicio abarcó instituciones técnicas y formación docente, a partir de 2020 se extendió a los otros niveles y modalidades del sistema educativo.

En el caso de Córdoba, la plataforma Tu Escuela en Casa es elaborada por docentes y equipos técnicos de la provincia. Respeto las orientaciones, los contenidos y la organización de la propuesta curricular provincial para los diferentes niveles y modalidades de la educación obligatoria.

Con respecto a las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación de Jujuy, es importante señalar que se optó por elaborar un convenio con la empresa argentina Competir Edtech (creadora de la iniciativa Aula365 y Educatina). A raíz de esto, la provincia crea Jujuy Aprende en Casa disponiendo del material ideado por esta empresa.

En el caso de Mendoza, esta jurisdicción genera una propuesta desde la Dirección de Políticas de Integración Digital, unificando los proyectos que algunas escuelas ya habían iniciado de forma autónoma antes de la pandemia dentro del marco Escuela Digital Mendoza. A partir de esta unificación, se crean nuevas aulas para aquellas escuelas que aún no contaban con ese recurso.

Por su parte, Tierra del Fuego ofrece, a través de la plataforma Aprendo en Casa, complementar con actividades y recursos las estrategias de enseñanza que las instituciones ya estaban llevando adelante. Posibilita, así, la creación de aulas, bajo la órbita del Ministerio de Educación provincial, para aquellas escuelas que al momento no hubieran armado las propias a través de otras plataformas.

Por último, teniendo en cuenta algunas cuestiones culturales esbozadas en estos portales, la plataforma de Misiones debe su nombre a Andrés Guacurarí, un militar y caudillo guaraní, cuyo natalicio se institucionaliza como el Día de la Bandera de Misiones. Es la única de estas plataformas que posee este rasgo distintivo; las demás, creadas en la coyuntura de la pandemia, retoman el hecho de continuar aprendiendo en casa (algo rápidamente verificable en los nombres de los portales). En otro orden, resulta interesante el contraste entre el portal de Misiones y el de Jujuy, dado que el primero rescata cuestiones de la cultura regional, mientras que el segundo se muestra como un portal trilingüe sin ninguna referencia a las tradiciones o rasgos propios de la provincia: se refieren los contenidos del nivel primario en inglés y portugués, además de castellano, pero no en idiomas propios de la cultura local.

b) Organización de las plataformas

En cuanto a la organización de los portales digitales, una característica que prevalece en todos ellos es la implementación de los niveles de enseñanza. Todos los portales incluyen los niveles inicial, primario y secundario, y tres de ellos también el nivel superior no universitario (Misiones, Córdoba y Mendoza). A su vez, Córdoba, Mendoza y Tierra del Fuego cuentan asimismo con las modalidades especial, y jóvenes y adultos. La modalidad de secundaria técnica solo está presente en los portales de Misiones y Córdoba, mientras que la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria solo tiene lugar en el de Córdoba. Este último es el único que contempla todos los niveles y modalidades de enseñanza.

Con respecto a la organización de los contenidos, estos aparecen graduados en todos los portales con excepción del de Jujuy, en el cual se estructuran solamente por disciplinas y cada nivel tiene acceso al mismo contenido compartido. Solo Tierra del Fuego organiza los contenidos por año, mientras que Córdoba, Mendoza y Misiones lo hacen por ciclo, asignando en secundaria los contenidos según pertenezcan al ciclo básico o al ciclo orientado. Es preciso mencionar también que el portal de Córdoba ofrece un apartado de contenidos específicos prioritarios para sala de cinco, sexto grado, sexto año y técnica. En cuanto al nivel superior, de las tres provincias que lo incluyen, Córdoba y Misiones organizan los contenidos según sean formación inicial o continua, mientras que Mendoza dispone de todo el contenido de manera indistinta. El resto de los niveles y las modalidades también tiende a organizarse por ciclos, excepto la modalidad especial, que en Tierra del Fuego y Córdoba no está graduada y solo se organiza por disciplina.

La organización por disciplinas es un factor común en todas las plataformas; sin embargo, ninguno de los portales abarca todos los espacios curriculares existentes en cada orientación en su versión "abierta", aunque sí lo hacen aquellos que tienen aulas virtuales de acceso limitado a docentes y estudiantes. En su versión abierta, disponible para todo el público, todos los portales incluyen disciplinas tradicionales, como Matemática o Lengua y Literatura, y aquellas que son propias del ciclo básico del nivel secundario. Solo Jujuy y Misiones presentan una diversidad mayor de disciplinas, pero en el caso de Jujuy no se ajustan adecuadamente a la variedad establecida en los diseños curriculares para cada orientación, y en Misiones no están cubiertas todas las asignaturas.

En cuanto a la periodicidad de las publicaciones, en las plataformas de Jujuy, Tierra del Fuego y Misiones no se identifica si las actividades propuestas deberán ser desarrolladas diaria, semanal o mensualmente. Esta cuestión sí está presente en los portales de Córdoba y Mendoza, donde las propuestas didácticas son elaboradas con una frecuencia semanal o quincenal.

c) Recursos pedagógicos

En los portales provinciales se pueden encontrar recursos y herramientas para que docentes, estudiantes y, en algunos casos, las familias puedan acceder a diferentes actividades con contenidos acordes a la propuesta curricular jurisdiccional. Además, todos ellos, con la excepción del de Jujuy, ofrecen un vínculo hacia los cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación para el programa Seguimos Educando como complemento a la propuesta provincial.

En cuanto a los recursos utilizados para el desarrollo del material didáctico y de las clases virtuales, las plataformas cuentan con indicaciones escritas en forma de consignas y, casi todas, con videos explicativos, imágenes, documentos y archivos en diversos formatos. Incluso algunos incorporan plataformas para juegos interactivos y otras herramientas para el desarrollo de contenidos (Genially, en el caso de Mendoza, por ejemplo) y *podcasts*.

Una de las herramientas más exploradas en este contexto son las aulas virtuales. Sin embargo, este recurso se observa solamente en las plataformas de Mendoza, Misiones y Tierra del Fuego. En el caso de Córdoba, se ofrece la posibilidad de un aula virtual (aunque por fuera de la plataforma) y se recomienda el uso de Google Classroom. En todos los casos, el docente configura su espacio áulico digital, seleccionando los contenidos, las actividades y los recursos de su asignatura. El estudiante tiene la posibilidad de acceder al aula de cada una de las materias de su año, visualizar los contenidos y realizar las actividades.

Con respecto a las actividades de cierre, en Mendoza los estudiantes tienen la posibilidad de completar un Formulario Google para hacer las devoluciones de sus trabajos, donde deben identificarse con su número de documento de identidad. En el caso de Jujuy, todas las actividades incluyen ejercicios de autoevaluación.

Siguiendo con los recursos de cada plataforma, Misiones y Tierra del Fuego presentan un apartado para "Biblioteca" y "Zona de lectura" y otro para "Recreo" y "Zona de recreo", respectivamente, en los que se proponen diversas actividades lúdicas y de entretenimiento. Mendoza cuenta con un espacio para "Actividades recreativas" con propuestas desde las áreas artísticas y de Educación Física. Tierra del Fuego también cuenta con un aula específica, separada del resto, para Educación Física. Por otra parte, es de destacar que en la plataforma de Misiones se encuentra un apartado especial en cada ciclo donde se rinde homenaje al bicentenario de Manuel Belgrano. En Mendoza, como contenido para el nivel inicial, se encuentra una sección llamada "Entorno saludable", en la que se problematiza acerca de la importancia de realizar actividad física y sostener hábitos de consumo saludables. Por su parte, el portal de Tierra del Fuego cuenta con una

oferta variada de cursos y concursos, como "Feria de ciencias", "Programo en casa", "Concurso de mascotas" y el "Espacio cúmulus, la nube de cultura", donde se ofrecen contenidos culturales, como acceso a medios de difusión de arte audiovisual, música, poesía, cómics, juegos, teatro y talleres online en vivo por Facebook e Instagram.

d) Destinatarios de las plataformas

Las plataformas analizadas dialogan con diferentes actores de la comunidad educativa. En primera instancia, puede observarse que todas ellas interactúan principalmente con estudiantes y docentes. Esto se evidencia en su contenido, pero también en su estética y navegabilidad, ya que se recorren de forma intuitiva.

En segundo lugar, puede apreciarse que algunos portales ofrecen específicamente recursos y capacitaciones para docentes. Son los casos de Córdoba, Misiones y Mendoza los que brindan herramientas para la elaboración de las propuestas didácticas y el uso de las TIC, las maneras para generar un aula virtual y propiciar aprendizajes a distancia. Además tienen sugerencias acerca del abordaje del material puesto a disposición para los estudiantes. En el caso de Mendoza, también presenta una mesa de ayuda virtual que contempla el surgimiento de cualquier inconveniente técnico. Las plataformas mencionadas disponen de webinars de manera periódica acerca de cómo gestionar los roles.

En el contexto de aislamiento, se observa que las plataformas contemplan como destinatarias, por añadidura, a las familias. Esta cuestión es abordada desde los portales de Córdoba, Mendoza, Misiones y Tierra del Fuego, ya que se dirigen a ellas de forma directa otorgándoles un rol protagónico en la educación de sus hijos. Lo hacen brindando información acerca del funcionamiento de las plataformas y sugiriendo hábitos y rutinas con el objetivo de sostener un determinado ritmo de aprendizaje. En el caso de Córdoba, desde un tutorial y con documentos; en el de Tierra del Fuego, con una carta y un documento de trabajo al principio de cada materia; en Mendoza, a través de un documento en una sección específica; y en Misiones existe un vínculo exclusivo para familias. Por último, en el portal de Mendoza, hay una sección llamada "Espacio familias", que se encuentra alojada en la modalidad de educación especial, donde pueden encontrarse orientaciones sobre problemáticas como "estrés", "límites", "autoestima", "duelo", etc. Este apartado no se encuentra en el resto de las aulas y orientaciones.

En una primera aproximación, se ve que todos los portales promueven un aprendizaje autónomo, aunque se sugiere el acompañamiento y la presencia de las familias. El rol de los docentes se corresponde más bien con el de un mediador/guía de contenidos y actividades.

Finalmente, sobre los canales de difusión y comunicación, aunque todos los portales tienen en mayor o menor grado una vía para enviar mensajes, ninguno parece diseñado con la intencionalidad de generar una comunicación fluida con familias, docentes, directivos o alumnos. Córdoba y Tierra del Fuego ofrecen un formulario de contacto a completar con consultas o sugerencias y un correo electrónico. Misiones, Mendoza y Tierra del Fuego también incluyen enlaces a redes sociales institucionales. Las primeras dos tienen Facebook y Twitter, mientras que la última cuenta con Instagram y un canal de Youtube. En su página, Misiones añade un foro, en el cual es requisito identificarse para participar, mientras que Mendoza brinda un número de teléfono, y Jujuy solamente tiene como vía de comunicación un bot, que permite enviar una consulta para recibir la respuesta por correo electrónico. (Ver cuadro 1 en el apéndice.)

La forma escolar, la pandemia y algunos interrogantes

Según reza el portal de Córdoba en su bienvenida, el objetivo del programa es “hacer posible que la escuela siga siendo escuela”. No obstante, teniendo en cuenta la situación inédita de aislamiento social, cabe preguntarse si esto es factible. Ahora bien, retomando los interrogantes del comienzo, ¿qué ocurre en el contexto actual con la forma escolar?

Distintos autores dan cuenta de una crisis de la forma escolar tradicional, producto de los vertiginosos cambios culturales que se inician a finales del siglo XX y que aún se perpetúan (Viñao, 2002; Dubet, 2004; Tiramonti, 2005; 2011). Dichos cambios transforman las condiciones sociales y culturales que dieron origen a estas instituciones, y se vinculan estrechamente con la crisis de la matriz estado-céntrica, modelo que constituyó los sistemas educativos (Tiramonti, 2005); la masificación de la escolarización, que trae a la escena a nuevos sectores para los que el formato tradicional no estaba pensado; y las transformaciones culturales vinculadas con las nuevas tecnologías y la democratización de acceso al conocimiento (Tiramonti, 2011).

Estas nuevas tecnologías irrumpen en la escena escolar, invitando a una mutación que contemple el nuevo marco cultural en el que se encuentra. Los actores del sistema educativo están implicados en experiencias múltiples y diversas, ya muy alejadas del imaginario social propio de los siglos pasados. Las nuevas generaciones han crecido rodeadas de tecnologías digitales que les permiten acceder a todo tipo de información de manera inmediata y simultánea. Habitan otros tiempos y otros espacios, muy diferentes de los configurados por el alfabeto y la

escuela (Berardi, 2007). Los jóvenes de hoy “no tienen la misma cabeza. Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio [...] referido por distancias” (Serres, 2013: 21).

También surgen interrogantes acerca de cuál es el papel del docente en este contexto inédito: ¿cómo se adapta su rol a la virtualidad? ¿Cuál es su función? ¿Transmisor de contenidos? ¿Traductor de contenidos digitales? ¿Guía de páginas web a las que se puede/se debe/está “prohibido” acceder? Quizá pueden enmarcarse estas preguntas en las mutaciones del programa institucional desarrolladas por Dubet (2004), y los modos en que estas inciden en el rol docente que, en ese sentido, estaría en crisis, más allá del contexto de pandemia.

Entonces, ¿de qué manera estos cambios culturales ponen (o no) en jaque la forma escolar? A continuación, se esbozan algunas consideraciones a partir de lo observado en las plataformas, no con el fin de dar una respuesta acabada a este interrogante, sino para aportar reflexiones que contribuyan a su problematización. Retomando las categorías planteadas en la introducción, la forma escolar es una configuración socialmente legitimada de la enseñanza que implica una manera de llevar a cabo actividades educativas y un sistema específico de clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares (Viñao, 2002; Southwell, 2011).

Al analizar los portales digitales de las provincias seleccionadas, se observa que ciertos aspectos centrales de la forma escolar se reproducen. Sin embargo, esa reproducción es parcial.

En las plataformas educativas, se mantiene la organización por niveles, modalidades y disciplinas, rasgos típicos de la gramática escolar tradicional. Ahora bien, algunos portales no contemplan todas las disciplinas del diseño curricular, o no se condicionan adecuadamente con ellas. También en la mayoría de ellos la graduación se limita a establecerse sobre la base de los ciclos por nivel. Aunque esta organización podría obedecer a los condicionamientos del contexto y la escasez de tiempos y recursos, esa configuración se vincula con el cuestionamiento a las jerarquizaciones culturales y las formas de conocimiento no lineal que proponen las nuevas tecnologías (Llinás, 2011).

En algunos portales, como por ejemplo los de Mendoza y Tierra del Fuego, los contenidos están jerarquizados, mientras que en otros (Jujuy y Misiones) se disponen sin un orden acorde a la planificación anual. Podría pensarse que esta última forma de presentarlos guarda mayor relación con el conocimiento no lineal. Por otro lado, se observa que los contenidos y las actividades están codificados y

recontextualizados, es decir que son “escolarizados” según la forma tradicional. Otro elemento típico de la forma escolar que se intenta replicar en los portales es el aula como espacio pedagógico, aunque de manera simbólica, ya que hay características del uso del espacio físico que no se pueden representar del mismo modo, como la distribución espacial de alumnos y docentes. Asimismo, se puede mencionar el intento de conservar los espacios de “recreo” y “biblioteca” en algunos portales. Por otra parte, se mantienen rasgos centrales de la relación docente-alumno tradicional, ya que en los tutoriales de las plataformas se invita al profesorado a disponer los contenidos y actividades del aula, así como los medios de seguimiento y evaluación.

La educación virtual pone en cuestionamiento las reglamentaciones impersonales que regulan las acciones y conductas, otra característica de la gramática escolar. Lo que queda de esas “reglas” en vigencia es la evaluación, y aun esta se encuentra adaptada a un contexto mediado por la virtualidad. En cuanto al uso del tiempo, también se reproduce parcialmente: se mantienen el calendario escolar, las asignaturas y las evaluaciones periódicas. A pesar de ello, se pierden la simultaneidad y los tiempos dedicados a cada asignatura. Y, parece innecesario aclararlo, queda alterada la cultura material de la escuela: como enuncia el portal de Córdoba: “La escuela es el lugar en el que se estudia. Y si la escuela va a casa, es también para que puedas estudiar”.

Entre la tensión y la articulación federal

Como se ha descrito anteriormente, las provincias han desarrollado en sus plataformas espacios de intercambio virtual y materiales para la continuidad de las clases acordes a sus diseños curriculares. No obstante, se observa cierta disparidad entre las provincias a la hora de armar propuestas educativas, y poca relación con los portales digitales de nación: por solo mencionar un ejemplo, resulta llamativo que, ante la creación de la plataforma nacional Juana Manso, Córdoba presente, al mismo tiempo, una medida similar denominada Mi Aula Web. Esto da cuenta de un solapamiento entre las ofertas de recursos a nivel nacional y provincial, y abre interrogantes en torno a la articulación entre ambos niveles y los límites difusos entre las competencias de nación y provincia.

Las propuestas de nación surgidas en el contexto de la pandemia desarrollan los contenidos curriculares acordados en los NAP a través de materiales y recursos variados. También permiten a las provincias subir sus contenidos propios y, asimismo, ponen a disposición un espacio para la creación de aulas virtuales para el trabajo entre docentes y alumnos.

Con relación a los formatos presentados, cabe preguntarse, entonces: ¿a qué motivos obedece la superposición entre las propuestas desarrolladas y ofrecidas por las diferentes jurisdicciones para garantizar la continuidad pedagógica? ¿Indican una articulación escasa o deficiente? En el marco de este estudio, no es posible realizar afirmaciones al respecto, pero sí sostener algunas hipótesis.

Podríamos aventurarnos a responder que las propuestas de nación buscan garantizar un acceso equitativo a herramientas y medios digitales (tal como se enuncia en la resolución 106 de 2020 y en los portales), considerando las diferencias de recursos existentes entre las provincias, producto de las desigualdades presupuestarias (Leiras, 2013). Otra línea de argumentación posible nos lleva a preguntarnos acerca de los espacios de integración federal (como el Consejo Federal de Educación) y hasta dónde se despliega su capacidad de articulación e influencia. Por último, podría plantearse que el solapamiento entre las plataformas nacionales y provinciales es reflejo de las tensiones propias del federalismo en materia de distribución de recursos y responsabilidades educativas.

Reflexiones finales

Al analizar las propuestas provinciales, se observa que la forma escolar se resiste, aunque algunas de sus características no son posibles de replicar en la virtualidad. La pandemia aceleró un proceso que ya estaba en marcha, obligando a los actores escolares a amoldarse a la dinámica de las nuevas tecnologías. Por ello, es posible hipotetizar que la forma escolar logra sostenerse, dado que se adapta a la digitalidad.

El cambio epocal, en fin, irrumpe en la forma escolar: "Se trata de abandonar las pretensiones de reposicionar el mandato educativo de la modernidad y plantearnos un nuevo proyecto institucional para dar acogida a las generaciones venideras" (Tiramonti, 2005: 907-908) En épocas pasadas, ante una situación de estas características, el contexto se hubiese tenido que adaptar a la escuela, y no viceversa. Esto habilita a hacer hincapié en la evidencia del cambio de época que interpela a su formato: sin el desarrollo tecnológico actual, no hubiese sido posible armar las estrategias que se pusieron en práctica para sostener la continuidad pedagógica virtual.

La situación inédita que nos plantea la pandemia ha trastocado la cotidianeidad. Y, en este contexto, la escuela se ha visto alterada en sus formas, y también cuestionada. Tal vez se pueda pensar en el marco actual como una oportunidad para ese salto tecnológico que desde hace décadas se viene anunciando, es decir, para disminuir la brecha existente entre la escuela y la tecnología, y que la escuela pueda "conectar" con los cambios culturales de la época.

Finalmente, en vez de cerrar estas cuestiones que se plantean aquí, se invita a continuar reflexionando sobre cómo los cambios culturales que traen aparejadas las nuevas tecnologías repercuten en la forma escolar.

Bibliografía

- **Berardi**, F. (2007), *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- **Cardini**, A. et al. (2020), *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*, Buenos Aires, Centro de Investigación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- **Dubet**, F. (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamientos de la Educación (IIPE), pp. 15-44.
- **Dussel**, I. (2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 22, disponible en línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>
- **Llinás**, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 125-154.
- **Serres**, M. (2013), *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- **Southwell**, M. (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 35-70.

- **Tiramonti**, G. (2005), "La escuela en la encrucijada del cambio epocal", en *Educación y Sociedad*, vol. 26, núm. 92, Campinas, pp. 889-910, disponible en línea: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>
- (2011), "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", en *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 116, Campinas, disponible en línea: <http://www.cedes.unicamp.br>
- **Tyack**, D. y L. **Cuban** (2001), En busca de la utopía. *Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Viñao**, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Recursos en línea consultados

- **Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba**, *Tu Escuela en Casa*, disponible en línea: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/> (fecha de consulta: diciembre de 2020).
- **Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy**, *Jujuy Aprende*, disponible en línea: <https://www.jujuyaprende.com/> (fecha de consulta: diciembre de 2020).
- **Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza**, *Escuela Digital Mendoza*, disponible en línea: <http://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/> (fecha de consulta: diciembre de 2020).
- **Ministerio de Educación de la provincia de Misiones**, *Guacurari*, disponible en línea: <https://guacurari.misiones.gob.ar/quienes-somos/> (fecha de consulta: diciembre de 2020).
- **Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego**, *Aprendo en Casa*, disponible en línea: <https://formaciondigital.tdf.gob.ar/> (fecha de consulta: diciembre de 2020).

Resoluciones

Ministerio de Educación, resolución 106 de 2020, por la cual se establece la creación del programa Seguimos Educando, 16 de marzo de 2020.

Apéndice

Tabla 1
Cuadro comparativo entre los portales provinciales y el nacional

Portales	Surgimiento	Organización	Recursos y contenidos	Destinatarios
Nación	ASPO	Niveles de enseñanza.	Cuadernillos y actividades. Videos, textos e imágenes. Aulas virtuales.	Docentes y estudiantes.
Córdoba	ASPO	Niveles de enseñanza. Contenidos por ciclo, semanales y quincenales.	Videos, textos, imágenes, <i>podcasts</i> . Atajo a cuadernillos de Nación. Capacitaciones y webinars.	Docentes y estudiantes. Familias.
Jujuy	ASPO	Niveles de enseñanza. Contenidos por disciplinas.	Videos, textos, imágenes, <i>podcasts</i> . Autoevaluación en actividades. Bot.	Docentes y estudiantes.
Mendoza	ASPO	Niveles de enseñanza. Contenidos por ciclo.	Videos, textos, imágenes, <i>podcasts</i> . Aulas virtuales. Redes sociales. Formulario para devoluciones. Atajo a cuadernillos de Nación. Capacitaciones, mesa de ayuda y webinar.	Docentes y estudiantes. Familias.
Misiones	2015	Niveles de enseñanza. Contenidos por ciclo.	Videos, textos, imágenes, <i>podcasts</i> . Aulas virtuales. Redes sociales. Capacitaciones y webinar. Atajo a cuadernillos de Nación.	Docentes y estudiantes. Familias.
Tierra del Fuego	ASPO	Niveles de enseñanza. Contenidos por año.	Videos, textos, imágenes, <i>podcasts</i> . Aulas virtuales. Redes sociales. Atajo a cuadernillos de Nación.	Docentes y estudiantes. Familias.

Fuente: elaboración propia

Modificaciones, rupturas y continuidades del currículo: el caso de la educación rural en Colombia

Alonso, Lorena; Galarza, Vanesa; Herrera, Laura; Santos, Natalia; Vélez, Mónica

Introducción. Nuevas demandas educativas ante las brechas entre el campo y la ciudad a raíz de la pandemia por COVID-19

Este artículo presentará las estrategias pedagógicas implementadas en tres departamentos de Colombia (Boyacá, Antioquia y Bolívar), concretamente en los municipios de Samacá, Guateque, Valdivia, Yarumal y Norosí, durante la emergencia sociosanitaria ocasionada por el COVID-19 en 2020. Esta implicó la interrupción de clases presenciales y, con ello, la adopción de medidas que pudieran responder a esta coyuntura para garantizar la continuidad académica. La selección de los lugares obedeció al interés por identificar las características diferenciales en zonas rurales³ y zonas rurales dispersas⁴ del país. El propósito es reflexionar en torno a las formas escolares emergentes en función de las características de los territorios y en un contexto que, como mencionaremos, profundizó las brechas entre el campo y la ciudad.

Entre los objetivos que se persiguen, cabe señalar la posibilidad de insistir en las barreras estructurales que dificultan la educación en el campo y que, de cara al aislamiento social obligatorio, han puesto en tensión a la escuela y su currículo. Esto ha demandado esfuerzos adicionales a la hora de garantizar la continuidad de los procesos formativos, con factores diferenciales a partir del ámbito geográfico en el que se desarrollan. En segundo lugar, reflexionaremos en torno a las modificaciones de la forma escolar, cuando las condiciones de la infraestructura no garantizan per se el acceso a la tecnología, por lo que se vuelve a acudir a medios tradicionales para asegurar, en alguna medida, la transmisión del conocimiento en masa.

(3) De acuerdo con el DANE (2014), las zonas rurales corresponden a los municipios que tienen cabeceras de menor tamaño, con menos de 25.000 habitantes y densidades poblacionales intermedias.

(4) Las zonas rurales dispersas son aquellos municipios con cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja: menos de 50 habitantes por kilómetro cuadrado (DANE, 2014).

La construcción de este documento incluye fuentes primarias y secundarias, así como una breve revisión tanto de la normativa promulgada durante esta emergencia sociosanitaria como a la que antecede los procesos de educación rural en Colombia. A través de ella, buscamos poner el foco en aquellas brechas que distancian el ejercicio efectivo de derechos y que condicionan los procesos de aprendizaje de la población que habita en las zonas rurales del país.

Aparece una condición de rezago producto de la ubicación geográfica de las zonas analizadas. Esto implica una elaboración distinta, como señalaremos, en los procesos de adaptación curricular, así como modificaciones significativas en las culturas escolares. En los casos señalados, estas se debaten entre acercar la escuela a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y reelaborar las nuevas formas escolares y de transposición didáctica, que dan por hecho la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de acuerdo con el mandato nacional, en territorios cuyos acceso y conectividad no están garantizados.

Autores como Viñao (2002; 2006), Dussel (2014) y Ziegler (2020) han reflexionado en torno a los procesos de alteración de las formas escolares y la organización de los sistemas educativos. De igual modo, han hecho mención a los procesos de cambio que acompañan las culturas escolares, haciendo referencia a ellas en plural, y en función del cúmulo de dinámicas sociales que atraviesa el mundo contemporáneo. Pues bien, la coyuntura ha implicado importantes procesos de adaptación que entran a alterar en mayor proporción dichas formas y que, en todo caso, como mencionó Cox (2020, cit. por Ziegler, 2020), deben ser observadas con cautela antes de plantear una reconfiguración escolar.

Las iniciativas observadas en dichos municipios han implicado una serie de modificaciones, rupturas y continuidades en la educación rural. Tales continuidades están asociadas a prácticas que siguen limitando la educación en el campo y que se evidencian, entre otras, en la baja cobertura con relación a las ciudades, en el déficit en la permanencia —sobre todo en el nivel secundario— y en la falta de recursos que afectan la calidad educativa.

Por su parte, hay una serie de rupturas relacionadas con las formas escolares y cuya “novedad” en los formatos ha retomado estrategias tradicionales. Por ejemplo, el uso de guías de trabajo impresas y de la radio para la transmisión cultural por medio de prácticas pedagógicas que salen de las aulas y replantean los espacios y tiempos escolares, toda una modificación de la escena escolar. Las adaptaciones y los cambios en el quehacer pedagógico, especialmente las estrategias a las que han tenido que acudir las y los docentes en el campo, han develado un sistema educativo con recursos insuficientes, cuyas carencias, muchas de ellas de carácter estructural, siguen siendo la muestra de promesas institucionales por cumplir en la zona rural.

El desarrollo de este artículo presentará algunas características para situar al lector en aquellas condiciones que atraviesan al sector rural colombiano y que, es importante precisar, son de carácter estructural, es decir, que antecedían a la pandemia e impactaron de manera significativa en la forma escolar. Dicho contexto fue la referencia permanente para reflexionar en torno a las adaptaciones que sufrió el currículo, así como las modificaciones de la forma escolar en categorías como tiempo y espacio escolar, para terminar señalando algunas alteraciones y tensiones que quedaron visibilizadas por la interrupción de clases presenciales.

Continuidad pedagógica en el sector rural colombiano

Una vez establecido el periodo de aislamiento social obligatorio en el país durante 2020, el mandato nacional para mantener la continuidad académica, sin establecer una discriminación entre zonas rurales y urbanas, fue la virtualidad. Tal medida evidenció una serie de vacíos relacionados con el acceso a la tecnología, la disponibilidad de conectividad y el sostenimiento de la trayectoria escolar en tales condiciones.

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de Colombia, solo el 9,4% de los hogares en zonas rurales del país cuenta con computador de escritorio, portátil o tableta (Pontificia Universidad Javeriana, 2020). Entre tanto, el Laboratorio de Economía de Educación (LEE) de la Universidad Javeriana advirtió que el 96% de los municipios del país no podrían implementar lecciones virtuales por falta de recursos y cobertura: “Más de un millón de personas en zonas rurales no cuentan con servicio de internet, según el último informe realizado por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de su Plan Especial de Educación Rural en 2018” (Pontificia Universidad Javeriana, 2020).

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha establecido que la educación rural en el país busca “el fortalecimiento de la Escuela Nueva, como un modelo, con nuevos métodos de enseñanza, centrados en la participación de los niños, un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del proceso y un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos” (Ministerio de Educación, 2001). Si bien existe una normativa que orienta los procesos educativos del sector rural que incluye la Constitución Política de Colombia, la Ley Nacional de Educación 115 de 1994, el decreto 1075⁵ de 2015, así como el Plan Especial de

(5) Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que hace referencia a la implementación de la metodología de la Escuela Nueva para áreas rurales y la atención de las diferentes poblaciones (Ministerio de Educación, 2001).

Educación Rural (PEER) 2018, todos los documentos parten por reconocer las dificultades asociadas al campo y el déficit del servicio educativo en tanto no responde a las necesidades socioeconómicas de los territorios.

Las causas de estas brechas entre la educación rural y urbana obedecen a la falta de oportunidades en formación y garantías de bienestar para los maestros, la débil inversión en la infraestructura escolar en servicios de gas, agua potable y energía eléctrica y, sumado a estas graves condiciones un factor de profundo impacto en la educación rural es el conflicto social y armado que ha golpeado a las comunidades del campo de manera inclemente (Guerrero, 2019).

En este sentido, Juana Bravo⁶ (comunicación personal, 18 de noviembre de 2020), docente de la escuela La Barca Cautiva, en Valdivia, cuenta que en este municipio de Antioquia la mayoría de los padres de familia son analfabetos y no tienen buenos recursos. De hecho, algunas familias siembran y trabajan en plantaciones de coca, labor de la que no quedan exentos las y los menores. Estas zonas son controladas por grupos paramilitares y de guerrilla,⁷ lo que implica dificultades significativas para los procesos formativos producto del conflicto armado interno en el país.

Las referencias presentadas hasta aquí marcan las coordenadas hacia un sistema educativo que, en medio de una crisis como la actual, implica no solo una serie de modificaciones, como veremos más adelante, sino también afectaciones en cuanto a formas de la educación que siguen quedando rezagadas y cuyos procesos, al contar con estándares semejantes para zonas rurales y urbanas, advierten nuevas dinámicas de exclusión. De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación (2018), en Colombia 1.969.969 NNAJ están matriculados en escuelas rurales. Con la cuarentena, "fueron enviados a sus hogares que en muchos casos se encuentran ubicados en zonas rurales dispersas, o más lejos de los centros poblados de los municipios" (Duque, 2020). De esta manera, quedaron por fuera de las posibilidades de conexión a las que se trasladó el nuevo formato de escuela a partir de la virtualidad.

(6) Los nombres de los/as entrevistados/as y de las escuelas han sido reemplazados para preservar el anonimato de los mismos.

(7) Si bien durante 2016 se firmó el Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y el grupo de guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), es importante precisar que el conflicto armado interno persiste en el país, no solo por la presencia de disidencias de las FARC, sino también por la presencia de otros actores armados ilegales como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y grupos paramilitares, cuyo proceso de desmovilización no fue concretado.

La orden del ministerio fue hacer educación virtual, pero el 80% de los estudiantes no tienen computador, la conexión de la institución es pésima. Contamos con sesenta computadores para ochocientos estudiantes. La mayoría de ellos no tienen acceso a un computador ni a un celular [...]. Era imposible hacer una educación virtual. Además que no contamos con una plataforma tecnológica, un aula virtual para poder hacer los trabajos y tener una retroalimentación en línea.

(**Fabián Zorrilla**, rector de una escuela, comunicación personal, 7 de noviembre de 2020).

En mi caso, ha sido muy complejo, porque la mayoría de papás manifiestan que están muy mal económicamente y no tienen para comprar un plan de datos. Del Ministerio de Educación mandan y ven tan fácil, porque creen que todo el mundo está en un nivel bueno. Si hay que poner de su bolsillo uno lo hace, por los niños, por el progreso de estas criaturitas. Me da nostalgia ver que allá mandan y creen que estamos a la par de un colegio en Bogotá donde van hijos de ministros

(**María López** docente de la Institución Educativa Técnica La Libertad, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020).

Ante el problema de la falta de conectividad en el campo, se han definido una serie de estrategias alternativas como posibilidad de sostener los procesos educativos en el sector rural. Estas han incluido nuevas formas de planeación y diseño metodológico-didáctico a través de la construcción de guías, elaboración de programas radiales, videos, canales de YouTube y creación de grupos de WhatsApp. La flexibilización curricular implicó planes de aula ajustados y la modificación de los contenidos a partir de los derechos básicos de aprendizaje, que es, en todo caso, una propuesta de selección, una síntesis cultural, como lo llamaría Alicia de Alba (1992, cit. por Dussel, 2014).

Entre otras medidas, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones emitió el decreto 464 del 23 de marzo de 2020, a partir del cual se estableció que los servicios de telecomunicaciones, incluidos los servicios de radiodifusión sonora, televisión y servicios postales, se considerarán como esenciales. Sin embargo, la profundización de las desigualdades se mantiene en un contexto en el que ni las formas de conectividad están garantizadas ni los medios para acceder a ella son suficientes. De ahí que la iniciativa de este decreto por asegurar un paquete "mínimo vital de comunicaciones" pareciera desconocer que hay lugares en el país donde ni siquiera se tiene acceso a la red, como se mencionó antes. "De acuerdo con el DANE, el 58,3% de la población rural tiene un celular pero solo en el 53,5% se trata de un *smartphone*" (Duque, 2020).

Ya la tarea del docente es a través del celular, porque muy pocos [papás] manejan datos o WhatsApp. Unos por falta de conocimiento de manejo de lo que es un celular y otros por la parte económica. La tarea de los docentes es llamar estudiante por estudiante, con los pocos que se tiene la facilidad por WhatsApp. Ahí se empiezan las clases, pero va individual de acuerdo al ritmo de aprendizaje de cada estudiante

(María López, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020).

En este contexto, lo que intentamos es evidenciar cuáles han sido las estrategias emergentes en los sectores rurales y, con ello, qué esfuerzos adicionales implican para el campo las modificaciones al currículo cuando los formatos acostumbrados han resultado interrumpidos y la mediación de las TIC no resulta suficiente ante la ausencia de una cultura digital abarcativa. No es que la virtualidad no fuese una posibilidad de respuesta; se trató, no obstante, de una estrategia nacional alejada de las realidades de las zonas rurales del país, que además equivalen a más del 80% del territorio nacional y cuya dinámica continúa marcada por procesos de migración como parte del desplazamiento interno y por un déficit muy alto en el acceso a los servicios públicos básicos. En este orden de ideas, no podría hablarse de una estrategia integral y con foco diferencial cuando los principales vacíos, que no son de ahora, se dan en términos de accesibilidad e infraestructura, ambas variables interrelacionadas a estrategias apoyadas en las TIC.

Las siguientes líneas se concentrarán en estos interrogantes. Se revisarán las modificaciones curriculares, así como las alteraciones de las culturas escolares inmersas en lineamientos de interrelación entre la educación y el uso de las TIC,

en un giro que ya no las concibe solo como una forma de masificación de contenidos, sino también como la vía que garantiza en sí misma el acceso a la educación. Como mencionaremos, tales modificaciones quedan problematizadas y tensionadas ante las dinámicas sociales que desafían la organización del sistema educativo que concibió la escolarización.

Adaptaciones del currículo escolar a la coyuntura

Desde 2009, en el territorio colombiano se pone en marcha el programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, el PEER, orientado al diseño y la implementación de estrategias flexibles. Con él se busca facilitar el acceso de la población rural a la educación y el desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a docentes. Lo anterior se ha realizado a través de asistencia técnica y capacitación para el diseño e implementación de herramientas para que los currículos de los establecimientos educativos se basen en competencias, en el uso de las TIC y el mejoramiento de la enseñanza de la segunda lengua; igualmente, para el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos de acuerdo a los planes educativos y de mejoramiento institucional. A partir del PEER, se lleva adelante el modelo de escolarización de la Escuela Nueva, que ya mencionamos, y el Programa Todos a Aprender (PTA).

El PTA tiene como objetivo fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en Lenguaje y Matemática en establecimientos educativos que muestran un desempeño insuficiente. Cuenta con cinco componentes: pedagógico; formación situada; gestión educativa; condiciones básicas y apoyo; comunicación, movilización y compromiso social. A través de ellos, se ofrece asesoramiento y guías pedagógicas, formación situada a docentes y acompañamiento a las instituciones.

En julio de 2013, se llevó adelante la estrategia de Desarrollo Profesional Situado (DPS) para docentes y directivos, que se basó en la formación y el acompañamiento a docentes y directivos docentes rurales, quedando articulada a la política de calidad del Ministerio de Educación. Su diseño e implementación complementa las acciones del PTA.

A partir de la pandemia por COVID-19, el Ministerio de Educación informó, a través de la directiva 05 del 25 de marzo de 2020, las orientaciones para la adquisición y reproducción de recursos y material para apoyar la implementación de la educación y el trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria. El documento detalla cuáles son los textos y las guías que se han preparado para cada nivel

del sistema educativo: en el nivel de preescolar, se dio una mayor relevancia al cuidado de la salud, cómo abordar esta situación y las nociones básicas de las áreas de Lenguaje y Matemática. En básica primaria, se realizó un modelo educativo flexible llamado Transitando por el saber, que enfatiza principalmente en la construcción personal e involucra a la familia como base fundamental del acompañamiento. En básica secundaria, la selección de actividades del modelo educativo flexible se hizo a partir de Secundaria Activa, programa que privilegia el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender, según lo propuesto en los estándares básicos de competencias y las orientaciones pedagógicas.

De esta manera, encontramos que los establecimientos educativos están usando estos programas y los anteriores para llevar adelante sus currículos, adaptándose a su localización, situación o evaluación, tal como lo afirma la docente Juana Bravo (comunicación personal, 18 de noviembre de 2020), mientras puntualiza que hacen los recortes que necesitan y toman lo básico de cada una de ellas.

Con la primera infancia y la básica primaria, se llevó a cabo un trabajo común y corriente. El objetivo era que se visualizaran todas las temáticas académicas de la malla curricular sin dejar ninguna por aparte, pero que se realizara a través de la vinculación de saberes, es decir, que se pudieran articular diferentes contenidos de varias áreas en una sola temática o unidad o categoría para el día.

(**Julia Rodríguez**, docente de una escuela en Yarumal, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

De acuerdo a Steiman (2004), el currículo representa la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta de carácter político y educativo en un tiempo determinado de una sociedad determinada. En tal propuesta han participado, en una lucha de imposiciones y negociaciones por colocar sus propios contenidos, diversos grupos sociales con intereses y posiciones de poder social diferentes y eventualmente contradictorios entre sí. Ella se formaliza a partir de ciertas prescripciones, pero se hace práctica curricular mediante las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales cotidianas que se dan en el interior de las escuelas y cuyo eje definitorio está conformado por lo que se enseña y se aprende.

Desde esta perspectiva, Stenhouse (2010) plantea que el currículo no es solo la intención o prescripción, sino también lo que acontece en las situaciones reales. Por lo que nuestra búsqueda incluye la indagación acerca de aquellas modifica-

ciones, rupturas y continuidades que se han presentado durante la interrupción de la presencialidad, realizando una aproximación inicial a los contenidos seleccionados para ser impartidos y las maneras en que estos fueron llevados adelante, así como una revisión a las propuestas alternativas en los esfuerzos por implementar un currículo mediado por las TIC. Todo esto, desde la perspectiva de docentes y directivos entrevistados.

A partir de la información obtenida en esta indagación, pudimos observar que, durante el aislamiento social obligatorio, los establecimientos educativos llevaron adelante recortes en los contenidos trabajados en relación con otros períodos y años. Para ello, si bien continuaron utilizando los diferentes materiales suministrados por el Ministerio de Educación (estándares básicos de competencias, *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*, guías del PTA, etc.), estos mostraron modificaciones en cuanto a su extensión, profundización y presentación. Además, dieron prioridad a los contenidos en relación con los derechos básicos de aprendizaje y con los contenidos interiorizados por los estudiantes en períodos anteriores; también, al mantenimiento del interés hacia las actividades y la comunicación de los alumnos y sus familias con los centros educativos, y al fortalecimiento de aspectos socioemocionales, afectivos y comunitarios, tanto en los currículos de las instituciones como en los planes áulicos de docentes.

Flexibilizaron los contenidos curriculares a partir de la visualización de los contenidos prioritarios ajustando los planes de aula pensando en que las actividades serán diferentes a cuando estamos de forma presencial. A partir de ello también se planificaron los programas radiales. Para lo cual se articularon áreas como Matemática con Artística, buscando asegurar que el niño obtenga los derechos básicos de Aprendizaje, que son los aprendizajes mínimos para todos los estudiantes. Y la forma de evaluación ha sido a través del portafolio que se encuentra en la página de la institución o también a través de fotos. Para los planes de aula ajustados tenemos diferentes documentos que nos envía el ministerio, entonces tenemos como las matrices de referencia en Matemáticas, estándares básicos de competencia, las guías de orientaciones para la Educación Artística y Matemática

(Fabián Zorrilla, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Según la información obtenida en las entrevistas, este recorte responde al contexto de excepcionalidad, en el cual los materiales que realizó el Ministerio de Educación dan una mayor importancia a los aspectos relacionados con el cuidado de la salud, reducen los contenidos en otras áreas y priorizan contenidos básicos para cada nivel. Dicho recorte también responde a las modificaciones particulares realizadas por las y los docentes, que obedecen, entre otras, a las limitaciones que encontraron en el trabajo desde la metodología mediada por las TIC, a las dificultades de las familias de poder colaborar en las actividades de sus hijas e hijos y a que nuevamente queda en evidencia que los contenidos curriculares provistos desde el ministerio continúan siendo homogeneizadores, sin tomar en cuenta las particularidades existentes de NNAJ del ámbito rural.

Por otra parte, observamos que los conceptos de competencias (como un saber y saber hacer) y estándares y su organización en mallas se encuentran presentes tanto en el abordaje de los contenidos como en las planificaciones áulicas y en los discursos de los y las docentes, confirmando la fuerza prescriptiva del currículo. Esas competencias son expresadas a partir del uso de verbos como plantear y resolver problemas, comunicarse, comprender e interpretar textos... Del mismo modo, se encuentran indicadores de desempeño para evaluar la adquisición de dichas competencias, por ejemplo: identifica los personajes, lugares y tiempo de un cuento; reconoce los elementos de una tarjeta de invitación; lee y sigue las instrucciones para la realización de una receta, cronograma y notas (Ministerio de Educación, 2009).

El concepto de competencia resulta problemático en la medida que no existe una única acepción, sino más bien diversas e incluso opuestas concepciones relacionadas con una multiplicidad de demandas (aptitudes, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos) relevantes para el trabajo, la educación y la vida. Díaz Barriga (2014) ubica el origen de este término en la década de 1970, vinculado a la educación técnica o vocacional, de lo cual se desprenden dos visiones genéricas: una, en el sentido de competencias como desarrollo, y otra, competencias como producto. Perrenoud (2003) dice que las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos que se crean a partir de la multiplicación de situaciones que se unen de forma aleatoria con éxito. Ambos autores advierten sobre la posibilidad de caer en la contradicción de convertir el uso de competencias en la reiteración del enciclopedismo, y que es necesario llevar a cabo una transformación del currículo, de los programas, las didácticas y la evaluación dentro de los sistemas educativos. Este análisis trasciende la presente investigación, por lo cual quedará en futuros acercamientos considerar cuál es el uso e impacto de esta visión en el proceso llevado adelante durante el periodo de la pandemia por COVID-19, especialmente cuando los docentes colombianos lo han incorporado a su discurso al punto de naturalizarlo.

Como menciona Perrenoud (2003: 51), las competencias también tendrían que movilizarse ante las situaciones complejas, como la que enfrentamos en la actualidad. En tal sentido, el dominio de esa situación no pasa por ningún conocimiento disciplinario y denota solo saberes basados en la experiencia y en la acción.

En Colombia hay un decreto que es el 1290 de 2009 que permite a las IE crear un modelo de evaluación propio para cada institución, pero que se adapte a unos lineamientos descritos a nivel nacional. Nosotros teníamos un modelo cuantitativo que se basaba en tres aspectos: el saber, el saber hacer y el ser; y nos tocó modificarlo repentinamente a un modelo de evaluación netamente cualitativo, donde el ser es más importante que el mismo proceso de aprendizaje, porque los niños están en casa, lo que implica una valoración integral.

(**Fabián Zorrilla**, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Ahora bien, en línea con la propuesta de Dussel (2014) de traer al debate curricular los cambios y las polémicas que hoy suma la tecnocultura o cultura digital, hemos analizado que efectivamente plantean, en la actualidad más que nunca con esta coyuntura, otras formas de transmisión y otra jerarquía de saberes. Si bien no se ha producido una transformación total, se están gestando importantes cambios.

Uno de estos aspectos, que sobresale en las entrevistas con docentes y directivos, es la fuerza que están tomando los saberes no académicos, referidos especialmente a lo social y lo afectivo. Pues cada vez hay mayor consciencia y reconocimiento del papel que juegan en la formación de los jóvenes, tanto desde la investigación académica con perspectivas más sociológicas de la educación (Dussel, 2014) como desde la perspectiva de los mismos actores educativos. Al respecto, el docente **Kevin Martínez** sostiene:

El currículo se ha comprimido bastante, se propuso centralidad en el aprendizaje significativo y la inteligencia emocional. Es importante reconocer que es importante escuchar a los estudiantes.

El manejo de emociones ha sido muy fuerte, ¡muy fuerte! De hecho, la Normal propuso un programa que se llama Habilidades en red. Este programa se da cada ocho días. A través de la página del colegio, se suben estas actividades, que son con personal como psicólogos, trabajadores sociales, docentes ya licenciados en ciertas áreas, y todos ellos dan pautas para el trabajo en casa... Por ejemplo, el berrinche del niño metido debajo de la cama y controlar las emociones al niño

(**Julia Rodríguez**, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Al respecto, vale mencionar que uno de los rasgos centrales en la configuración histórica del currículo, como resalta Dussel (2014), tiene que ver justamente con el predominio del conocimiento científico moderno por encima de otras visiones del saber. Se trata de la tradición positivista, que descalificó lo afectivo y logró que la escuela priorizara el desarrollo de las habilidades mentales, lógico-matemáticas, en detrimento de otras destrezas. Sin ahondar más, se quería resaltar este aspecto debido al movimiento que se está generando en la jerarquía de saberes y la preocupación por esos otros aspectos de la formación; máxime en un país como Colombia, en el que la escuela sigue estando permeada por las prácticas conexas al conflicto, especialmente evidenciadas en las zonas rurales.

Todas las temáticas deben adaptarse al contexto en el que está el estudiantado para que puedan interesarse en el proceso y sea significativa la temática. Sin embargo, el aprendizaje remoto implementando las guías no ha dado resultado y nos ha llevado a enfrentar otras situaciones que estaban compitiendo en este contexto y que son los embarazos en las menores de edad, el trabajo en la población infantil y adolescente. Un alto porcentaje de jóvenes han entrado a ese campo laboral, han regresado a las minas y el barequeo (actividad de minería artesanal). Muchos niños desertores además han ingresado a las filas de actores ilegales

(**Lidy Arias**, docente de una escuela en Norosí, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020).

La planificación racional del currículo queda relativizada y se demuestra, así, que va más allá de lo prescripto. Ante modificaciones en las formas de transmisión como las que observamos, su organización ya no parte de una matriz disciplinar, sino que emergen nuevos sentidos. Las dinámicas resultantes en este proceso desafían la estructura tradicional, jerarquizada de arriba hacia abajo, pues se queda corta antes las rupturas que se presentan fuera de la escuela, trastocando los saberes y conductas que se dan al interior de ella.

Modificaciones de la forma escolar: desdibujamiento del tiempo/espacio escolar y los roles

Sin duda, el uso de los celulares, computadores, *tablets*, con software y aplicaciones como WhatsApp, Google Meet y YouTube están abriendo otros horizontes en la educación mediada por las TIC. Estos nuevos medios digitales generan una desorganización en el escenario escolar al que estábamos acostumbrados y que es creación del proyecto moderno (Dussel, 2014).

Algunas de las alteraciones más importantes tienen que ver con la forma escolar, que según Vincent, Thin y Lahire (1994) se constituye por el modelo disciplinar (enseñanza por disciplinas), los modos de enseñanza, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes y esas reglas que están implícitas y que se transmiten de generación en generación. Asimismo, destacan que la forma escolar (moderna) está caracterizada por la simultaneidad, en la que alumnos del mismo nivel realizan las mismas tareas en el mismo tiempo y espacio. Con relación a estas dos dimensiones, Viñao (2002) señala que son los dos aspectos que sobresalen y que las sucesivas reformas no logran modificar. Sin embargo, el aislamiento social obligatorio irrumpió en este orden que llevaba siglos sin mayores modificaciones.

La figura del docente ya no se encuentra en el centro del proceso de enseñanza. El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se limita al lugar específico del aula. Ya no hay un horario establecido para dar clases. Ya no se puede pretender "un régimen de atención continua y un flujo centralizado de contenidos" (Dussel, 2014: 12), porque la simultaneidad es impensable, al menos en muchos casos.⁸

(8) En un colegio católico, en Yarumal, Antioquia, en bachillerato se implementaron clases sincrónicas conservando los horarios como si estuvieran en el aula, al igual que en otras instituciones privadas de las cuales tuvimos reportes. El problema que destacó la entrevistada tiene que ver con las y los estudiantes que no tienen acceso a internet diariamente (Julia Rodríguez, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020) y, más allá de esto, la problemática de la privatización de la educación, que desborda el presente trabajo.

Una de las principales transformaciones consiste en la ruptura de la simultaneidad que ha sido una característica nodal de la pedagogía moderna heredada. Precisamente la simultaneidad es desplazada en varias experiencias por otras formas de organización. De modo que se identifican diferentes propuestas de trabajo desarrolladas por agrupamientos de estudiantes o por alumnos de manera individual que admiten temporalidades disímiles (Ziegler, 2020: 49).

Así pues, el tiempo escolar está atravesado por otros tiempos sociales, condiciona y es condicionado por el ritmo de la vida social, que es percibido de modo diferente por quienes están dentro de las culturas escolares, o por quienes son ajenos a ella, especialmente en las zonas rurales, cuyas dinámicas son diferentes a las urbanas. Por lo tanto, se trata de un tiempo tanto personal como institucional y organizativo, en tanto generaliza una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo (Viñao, 1994: 32). Pasamos de la modalidad más característica del calendario escolar y los cuadros-horarios con actividades y materias distribuidas por semanas, días y horas (Viñao, 1994: 34) a un tiempo flexible como lo afirman algunos docentes:

El tiempo se ha flexibilizado, atendiendo los mensajes días festivos o domingos, así como el horario escolar que se ha desdibujado, ya que los estudiantes responden cuando pueden y entonces los docentes debemos estar atentos, ya que es el momento en el que tenemos contacto con los estudiantes.

(**Juliana Bravo**, comunicación personal, 18 de noviembre de 2020).

El desarrollo de un objeto como el reloj fue necesario para organizar el tiempo escolar y, con ello, el ordenamiento característico del currículo como creación de la modernidad (Dussel, 2014). En este sentido, el contexto actual demanda un tiempo diferente, más allá de la delimitación de la jornada escolar habitual, con la exigencia de docentes las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana, con disponibilidades condicionadas a otros factores, entre ellos, los tiempos de las familias.

La continuidad pedagógica trastocó la tendencia de linealidad. El hecho de no contar con los medios tecnológicos ni con la alfabetización tecnológica suficiente implicó esfuerzos emergentes concentrados en mantener el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes para garantizar la transmisión de conocimientos básicos, una transmisión consciente del conjunto de limitaciones producto de la ubicación del territorio, así como del déficit en el acceso a internet y su cobertura.

De ahí que “el objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal, que potencialmente pueda retomar presencialidad una vez se haya controlado la emergencia” (BID, 2020: 6).

Mientras las grandes ciudades han hecho todo lo posible para que sus estudiantes sigan la continuidad académica, también lo hacemos en las zonas rurales, pero aquí la situación se nos complica por la falta de esas herramientas. Sin embargo, hacemos el trabajo. Se ha tratado a través de todos los medios. También organizamos grupos de WhatsApp, hacemos llamadas individuales para mantenerlos informados y sin embargo el trabajo ha sido poco fructífero, porque la mayoría de la población decidió no seguir.

(**Lidy Arias**, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020).

Los retos no han sido solo para nosotros los docentes. Cambiar el chip de la educación tradicional y presencial es grandísimo, más cuando tenemos docente de vieja data, que vienen con una enseñanza tradicional. Docentes que llevan 35 años ejerciendo la labor de enseñar, docentes que tienen muchísima experiencia, pero que no se adaptan al nuevo modelo educativo o a las nuevas exigencias de la educación, inclusive cuando hay presencialidad y se les dificulta el manejo de las TIC.

(**Fabián Zorrilla**, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

A pesar de todo esto, la esencia no se ha modificado. Las disciplinas escolares siguen siendo las mismas, aunque ajustadas a lo más básico. La relación pedagógica entre docentes y estudiantes ha sufrido cambios, pero no se desvanece. Por el contrario, se viene configurando otro tipo de vínculo, no menos fuerte ni menos importante.

Cuando me llegaban las guías resueltas, dentro de ellas venían cartitas de los niños, entonces eso da energías para seguir. Yo no cambio el compartir, el verlos. La mayoría son niños que no tienen ese cariño en casa, entonces ellos son muy apegados a uno.

(**María López**, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020).

Un papá me hizo un homenaje en redes sociales. Yo creo que lloré todo el fin de semana... Él escribió en sus redes sociales que no podía dejar pasar una semana más sin dar a conocer todo lo que la profe de Emiliano hacía por él. Entonces subió una foto en la que yo estaba pintada de ratoncita y una foto con todos los niños, escribió unas palabras muy lindas y los demás padres empezaron a comentar también y fue muy bonito.

(**Julia Rodríguez**, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Pese a las alternativas emergentes, como el uso de guías, llamadas individuales de seguimiento, elaboración de videos y nuevos mecanismos para la evaluación, aquellas formas de temporalidad, mediadas por formas asincrónicas, parecieran no ser suficientes.

Considero que es necesaria la presencialidad, porque 1) nosotros no contamos con los recursos para una educación virtual, 2) no estamos adaptados a este tipo de aprendizaje, ni uno de adulto ni los niños, que son niños de campo. Yo soy muy entregada a mis niños, a mi labor como docente, y al principio en las llamadas me lloraban, me decían que me extrañaban, que me querían ver, y eso fue duro. Aún ahora me lloran. La mamá me llora porque obviamente no hay como el trabajo en el aula, porque hay niños que les cuesta entender y uno se las ingeniaba con el material que tuviera en el salón, y aquí uno a veces cuelga con coraje de no poder llegar como debe ser.

(**María Lopez**, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020).

En cuanto al espacio escolar, ocurre algo similar que con el tiempo. La creación de esos espacios específicos en los que se pudieran organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera simultánea, secuencial, unificada y centralizada al modo moderno hoy no se pueden emplear, y es entonces que se requiere la mediación de TIC o de otras estrategias para darle viabilidad a la educación. Encuentros sincrónicos, videos para ser vistos en cualquier momento a través de internet, guías que se puedan resolver en casa a cualquier hora, llamadas y video-llamadas por subgrupos o individuales, espacios en la casa para enseñar y aprender, así como el uso de la radio, son parte del escenario actual de los actores educativos con sus ventajas y dificultades.

En mi casa, todos nos volvimos docentes, desde mi mamá, mi papá, toda la familia. Me traje todas las cositas que tenía de los niños del salón, entonces hice un rincón en mi pieza en el cual puse todas las fotos de los niños, puse temas, fechas... Entonces día a día, cuando les grababa el video, se los mostraba para que ellos volvieran y recordaran ese lugarcito y esos compañeritos. También ellos hicieron un rinconcito en sus hogares, propicio para atender las clases, buscando que no estuvieran tan dispersos por todas las interrupciones, por decirlo así, que se presentan en los hogares .

(Julia Rodríguez, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Ante este último punto, cabe mencionar que tanto las TIC como los tradicionales medios de comunicación masivos alteraron y alteran hoy la forma escolar, en todos los aspectos que se mencionaron anteriormente de la mano de Vincent, Thin y Lahire (1994),⁹ porque logran superar las limitaciones del espacio y el tiempo que exigen la presencialidad y la simultaneidad escolar.

Para el caso aquí presentado, es importante resaltar la amplia y significativa trayectoria de Colombia en modelos de educación a distancia, que sirve de referencia ante la adopción de propuestas educativas adaptadas a las nuevas características del contexto. Muestra de ello son los espacios de formación rural como Radio Sutatenza, el bachillerato por radio, la televisión educativa y las cartillas entregadas por correo certificado que tomaron fuerza hace setenta u ochenta

(9) Nos referimos al modelo disciplinar, los modos de enseñanza, la relación pedagógica, las reglas, la simultaneidad, el tiempo y el espacio.

años (Pontificia Universidad Javeriana, 2020). En efecto, algunas de las escuelas rurales volvieron a estas formas escolares y encontraron en ellas la vía para incluir al conjunto de estudiantes que quedaron excluidos con la virtualidad como única vía de acceso.

Conociendo la historia de Radio Sutatenza, empezamos a indagar... y a trabajar sobre la inclusión de un programa radial que se emitiera de lunes a viernes por lo menos durante sesenta minutos diarios... A la fecha, llevamos más de 120 programas radiales desde que inició la pandemia, todos con contenido educativo. Unos podían ser a modo de entrevista, otros a modo de explicación de clase, otros a modo de participación de los estudiantes... Se ha convertido en el diario vivir de nosotros. Entonces ya todo el mundo sabe que a las 8:30 empieza el programa Colbatenza en casa.

(Fabián Zorrilla, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Frente a un contexto que rompió con la posibilidad de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en el aula, que relativizó las posibilidades mediadas a través de las TIC —producto de la falta de acceso y conectividad— y que implicó nuevas formas escolares con modificaciones significativas para las culturas escolares, volvemos a insistir en la necesidad de saldar la deuda con el campo y de garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de NNAJ que habitan zonas rurales. En muchos casos, sus trayectorias escolares se han visto interrumpidas y, en otros, se han mantenido por los esfuerzos de las y los docentes comprometidos.

Conclusiones: alteraciones y tensiones, algunas cuestiones visibilizadas por la crisis

El currículo como recurso de planificación que busca el desarrollo de objetivos, pero también como objeto de numerosas impugnaciones desde hace décadas (Dussel, 2014), se ha visto especialmente trastocado por esta coyuntura. Esto trae al debate las nuevas formas de organización y jerarquización de saberes que suma la cultura digital, como ya se mencionó. Entre las cuestiones que surgen, aparece la necesidad de revisar si las condiciones están dadas para este proceso de tránsito de la escuela moderna a una escuela basada en la cultura tecnológica, pero además interpela acerca de qué otras posibilidades quedan para aquellas escuelas cuya localización ni siquiera garantiza un acceso mínimo de conectividad.

Dada la emergencia, no basta solo con concebir las TIC como una forma de masificación del conocimiento para la transmisión de contenidos, sino también como la manera de garantizar el derecho de recibir educación de calidad, aspecto que, como hemos venido señalando, queda relativizado. Con las perspectivas de corte sociológico que comenzaron a investigar los efectos de la escolaridad, se denunció que “la escuela se ha vuelto una institución obsoleta y excluyente en términos de la cultura que considera legítima” (Dussel, 2014: 3). Entonces, ¿cuál resulta ser la producción cultural que surge de este tiempo de adaptaciones? ¿Hay acaso un replanteamiento en términos de la definición de la autoridad cultural?

Con relación al primer interrogante, y con base en las entrevistas realizadas, encontramos que el recorte curricular al que se vieron obligadas las instituciones educativas vuelve a insistir en los saberes no académicos, lo social y lo afectivo, como ya se mencionó. Son claves en la formación de NNAJ. En este contexto social, esto evidencia, sin duda, un conjunto de dinámicas que en diálogo con esferas individuales, familiares y comunitarias insiste en un replanteamiento profundo de las cuestiones curriculares.

Cabe también cuestionar si la forma escolar tradicional debe seguir en las áreas rurales una vez que termine la emergencia sociosanitaria, o si esta es una oportunidad para pensar una forma alternativa de hacer escuela. ¿Acaso las formas de educación a distancia rurales, como Radio Sutatenza y el envío de guías, todavía aportan a la transmisión cultural en el campo? ¿Qué contenidos se podrían emitir? ¿A quiénes? Este desordenamiento de la forma escolar, que resultó muy eficaz durante mucho tiempo, otorga la posibilidad de crear organizaciones y expresiones nuevas que dialoguen y al tiempo se distancien del canon hegemónico de escuela, como la educación basada en proyectos rurales que devuelvan el arraigo al campo, lo que a largo plazo contribuiría a resolver la exclusión educativa de NNAJ que pertenecen a los sectores rurales y, en la mayoría de casos, en situación de pobreza (Southwell, 2011). No hay que olvidar que las disciplinas escolares son el resultado de campos de jerarquización, dominio y hegemonía, puesto que son fuentes de poder social y académico que generan exclusión. Por lo tanto, están sujetas a la transformación (Viñao, 2006).

Todo esto es muestra de que el currículo participa de la producción de la autoridad cultural y que en este momento está cambiando, tal como lo defiende Dussel (2014). La autoridad cultural está en juego, tensionando así eso que se autoriza, se valora, se descalifica... En esa apariencia de neutralidad, la selección y la recreación de la cultura que ocurre en la escuela no es natural ni mucho menos objetiva. Se trata más bien de “un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular” (Dussel, 2014: 5), por decir lo menos, bastante complejo, pero en cuya mediación resultan fundamentales los actores educativos.

La interrupción de la presencialidad en la escuela ha puesto en tensión el currículo, aunque probablemente lo único que hizo fue acelerar un proceso que se veía venir, especialmente en las zonas rurales, cuyas condiciones y problemáticas se han profundizado, agudizando las brechas entre el campo y la ciudad. En ese sentido, consideramos necesario pensar las formas escolares para lo rural, desde sus condiciones particulares y su complejidad, sin desconocer la fuerza de la costumbre que habita en las culturas escolares. Esto implicaría la elaboración de programas descentralizados y focalizados, que consideren las particularidades de los tiempos y espacios en el campo, así como toda la infraestructura que tendrá que ser habilitada para garantizar trayectorias escolares más amplias.

“Este es el objetivo de la educación. Si una institución educativa no transforma el entorno, la educación está sobrando. Debe generar cambios positivos en la sociedad y en el entorno que rodea a la institución”

(Fabián Zorrilla, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Tampoco olvidemos que los procesos educativos en el campo representan una construcción vital distinta en NNAJ rurales. Interpelan en los procesos de desarrollo individuales, familiares y comunitarios y entran a impulsar además el progreso del agro. Considerar la condición de la ruralidad no es un asunto menor. Por el contrario, puede contribuir a saldar aquellas formas de inequidad hoy por hoy remarcadas y cuyas afectaciones recaen, en este caso, en el conjunto de estudiantes y docentes que día a día les hacen frente a los vacíos del sistema educativo en el que están insertos.

Bibliografía

- **Banco Interamericano de Desarrollo** (BID) (2020), *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*, disponible en línea: <http://dx.doi.org/10.18235/0002337> (consultado el 30 de noviembre de 2020).
- **Congreso de la República de Colombia** (1994), *Ley 115. Ley General de Educación*, 8 de febrero, disponible en línea: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- **DANE** (2014), "Misión para la transformación del campo. Definición de categorías de ruralidad", Bogotá, disponible en línea: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf> (consultado el 15 de noviembre de 2020)
 - **Díaz-Barriga**, A. (2014), "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo", en *Propuesta Educativa*, vol. 42, núm. 2, pp. 9-27.
 - **Duque**, N. (2020), "Menos del 10% de los niños en el campo tienen computador para recibir clases durante la cuarentena", en *Cero setenta, Política y Sociedad*, disponible en línea: <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/por-alla-no-llega-ni-dios-la-educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia/#:~:text=Video-,Menos%20del%2010%25%20de%20los%20ni%C3%B1os%20en%20el%20campo%20tienen,es%20de%20menos%20del%2010%25> (consultado el 20 de octubre de 2020).
 - **Dussel**, I. (2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 24, pp. 1-22, disponible en línea: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
 - **Guerrero**, L. (2019), "Educación rural en Colombia", en CINEP. *Programa por la paz*, Bogotá, Colombia, 9 de abril de 2019, disponible en línea: <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/684-editorial-educacion-rural-en-colombia.html> (consultado el 24 de noviembre de 2020).
 - **Ministerio de Educación** (2001); "Más campo para la educación rural", en *Al Tablero. El periódico de un país que educa y se educa*, disponible en línea: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html> (consultado el 23 de noviembre de 2020).
- (2009), *Guía del docente. Orientaciones pedagógicas*, Plan de Formación, semestre B, grado segundo.
- (2018), *Plan Especial de Educación Rural hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*, disponible en línea: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- (2020a), *Circular N° 19. Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus (COVID-19)*.
- (2020b), *Circular N° 20. Medidas adicionales y suplementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID-19)*.

(2020c), *Circular N° 21. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa para la prevención de la propagación del coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación.*

(2020d), *Directiva N° 05. Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa.*

(2020e), *Directiva N° 09. Orientaciones para garantizar la continuidad de las jornadas de trabajo académico en casa, entre el 20 de abril y el 31 de mayo de 2020, y el uso de los recursos de calidad matrícula y calidad gratuidad.*

(2020f). *Directiva N° 11. Recomendaciones para prevención, manejo y control de la infección respiratoria aguda, por el nuevo Coronavirus en el entorno educativo.*

- **Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones** (2020), *Decreto 464. Medidas del Gobierno Nacional para garantizar la prestación de los servicios de comunicaciones durante el estado de emergencia económica, social y ecológica*, 23 de marzo, disponible en línea: <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Noticias/126323:Medidas-del-Gobierno-Nacional-para-garantizar-la-prestacion-de-los-servicios-de-comunicaciones-durante-el-estado-de-emergencia-economica-social-y-ecologica>
- **Perrenoud, P.** (2003), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor.
- **Pontificia Universidad Javeriana** (2020) "Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?", en *Pesquisa Javeriana*, 4 de mayo, disponible en línea: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/ambientes-virtuales/> (consultado el 1° de noviembre de 2020).
- **Southwell, M.** (2011), "Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media", en *Práxis Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 67-78, disponible en línea: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>
- **Steiman, J.** (2004), *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- **Stenhouse, L.** (2010), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ediciones Morata.

- **Vincent**, G., D. **Thin** y B. **Lahire** (1994), "Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire", en G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

- **Viñao**, A. (1994), "Tiempo, historia y educación", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 9-45, disponible en línea:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>

- (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

- (2006), "El libro de texto y las disciplinas escolares. Una mirada a sus orígenes" en A. Escolano (ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 109-140.

- **Ziegler**, S. (2020), "Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas", en *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 53, pp. 45-58.

Perú. Desafíos al logro de la justicia curricular

Reátegui, Luciana; Rivello, Jorge; Manelli, Matías; Corthey, María Eugenia

Introducción

La pandemia generada a raíz de la COVID-19 viene suscitando transformaciones a nivel mundial. La rápida expansión del virus y su alto índice de contagio ha obligado a transformar la provisión de servicios, y los sistemas educativos no han sido la excepción. El mandato de la no presencialidad ha requerido que los Estados pongan en marcha una serie de estrategias para hacer frente al cierre de las instituciones educativas. Esto ha implicado el abandono escolar y el aumento de la vulnerabilidad para más de tres millones de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe (UNICEF, 2020: 5 y 6).

En el caso peruano, a efectos de garantizar la continuidad educativa en todos los niveles, se implementó el programa Aprendo en Casa (Ministerio de Educación del Perú, 2020a). El programa plasma el compromiso del Estado en el desarrollo de las condiciones necesarias para promover prácticas de educación a distancia (cons. 5), y prescribe orientaciones para los equipos directivos, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa en la formulación y ejecución de proyectos que promuevan el acceso, la trayectoria oportuna, el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes (cons. 12).

La prescripción acerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de esta, se encuentra definida en el currículo. El currículo legitima y pone de manifiesto el tipo de experiencias educativas que se espera que reciban los alumnos. Estas experiencias no resultan neutrales, por lo que un análisis más amplio que el técnico-normativo permitirá pensar el currículo como una producción cultural articulada en las relaciones de poder y en las relaciones de dominación y de exclusión (Terigi, 1999).

A fin de abordar el currículo de Aprendo en Casa en sus múltiples dimensiones, nos serviremos del concepto de justicia curricular propuesto por Connell (2009: 1-4). La justicia curricular es "la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo"; tres principios la constituyen: la consideración de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, y la producción histórica de la igualdad.

Según Connell (2009), el currículo encarna mayormente los intereses de aquellos grupos que ocupan posiciones hegemónicas. Un currículo justo debería atender la posición de los menos favorecidos; esto significa, en la práctica, reconocer y abordar los principales modelos de desigualdad. En el caso peruano, como demostraremos en el presente informe, el foco de interés estará centrado en las desigualdades dadas por el origen étnico, el género, la condición socioeconómica y el contexto territorial. La implementación del programa Aprendo en Casa implica una reorganización del conocimiento, y esto podría o no favorecer a diferentes grupos. La garantía de justicia social no pasa por diseñar diferentes currículos para diversos *guetos*, sino encarnar en un currículo común los intereses de las personas menos favorecidas.

Un segundo principio es el que entiende a *la participación y escolarización común* como un acto de justicia social (Connell, 2009). La participación de los estudiantes¹⁰ en la democracia implica la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los capaciten para su participación activa, informada e igualitaria en la sociedad. Esta diversidad de conocimientos y destrezas debe llegar a todos los estudiantes por igual y constituye la base de un currículo común. Según la justicia curricular, cualquier tipo de selección, evaluación competitiva, clasificación o diferenciación de la oferta educativa favorece a unos ciudadanos sobre otros y produce injusticia. Analizaremos si Aprendo en Casa contempla efectivamente la heterogeneidad de trayectorias y escenarios en el contexto de pandemia.

Por último, *la producción histórica de la igualdad* (Connell, 2009) pone de manifiesto el delicado equilibrio que se requiere para *atender diferencialmente los intereses de las personas menos favorecidas*, ofreciendo a la vez un *currículo común a todas*.

De esta forma, a partir de la noción de justicia curricular, se busca comprender la respuesta del Estado peruano, en materia de educación, frente a la crisis sanitaria originada por la COVID-19.

El informe se compondrá de cuatro apartados. En el primero, correspondiente al *contexto social y socioeducativo peruano*, se mostrarán los principales indicadores referidos al contexto socioeconómico en general y a la situación educativa. En el apartado referido al *sistema educativo y su respuesta a la emergencia sanitaria*, se describirá el programa Aprendo en Casa a partir del análisis discursivo de la normativa y los documentos curriculares específicos (Jackson, 1992: 140-143). El

(10) Las autoras y los autores de este trabajo reconocemos las implicancias simbólicas del lenguaje y reivindicamos la introducción de formas disruptivas para visibilizar desigualdades y reclamar derechos. Si bien consideramos que se trata de una decisión política antes que lingüística, adoptamos un criterio pragmático, utilizando el universal masculino para facilitar la lectura. Al respecto, véase: <https://elgatoylacaja.com/la-lengua-degenerada>

tercero, por su parte, pondrá en juego el concepto de justicia curricular a fin establecer las relaciones entre el programa Aprendo en Casa y su derrotero en el contexto socioeducativo peruano a partir de un abordaje teórico de la información recabada (Taylor y Bogdan, 1987: 152-154). Por último, se esbozarán reflexiones finales y se aventurarán posibles líneas de investigación.

Contexto social y socioeducativo peruano

Contexto social peruano

De acuerdo a información del Censo Nacional de 2017 (INEI, 2018), la población de niñas, niños y adolescentes representa el 26,4% de los más de 31 millones de habitantes de Perú. El 78,8% de la población total reside en zonas urbanas, y el 21,2%, en zonas rurales. Asimismo, el 85,9% tiene al castellano como lengua materna, frente al 14,1% que tiene una lengua indígena.

Si bien la pobreza se ha reducido en los últimos cinco años, el porcentaje de su incidencia se mantiene sobre el 20,5%, siendo los niñas, niños y adolescentes los más perjudicados (INEI, 2019d). La pobreza y la pobreza extrema se observan claramente relacionadas al área de residencia; en las áreas rurales, la pobreza alcanza los 40 puntos porcentuales, frente al 14,5% de pobreza en la población urbana (INEI, 2019d). Perú cuenta con más de 17 millones de personas económicamente activas (PEA). Si bien el 96,1% se encuentra ocupada, se registran notables diferencias entre zonas urbanas y rurales en la calidad del empleo (INEI, 2019c).

En el área urbana, la tasa de empleo adecuado es del 59,8%, mientras que en el área rural, del 26,3%. Asimismo, la informalidad afecta al 97,1% del quintil más pobre y al 43,9% del más rico (INEI, 2019c). Según la OIT (2020: 9), el sector informal es el más vulnerable frente al shock de la crisis sanitaria, ya que carece de la protección básica que tienen los empleos formales (seguridad social, acceso a servicios de salud, sustitución de ingresos).

La crisis sanitaria de la COVID-19 en el Perú ha afectado, principalmente, al sector de los trabajadores en situación de inestabilidad, como por ejemplo el sector informal, las mujeres y los jóvenes. De acuerdo a la OIT (2020), en el segundo trimestre de 2020, la población ocupada en Perú disminuyó en más de 6 millones de personas en relación con el mismo periodo de 2019.

De cada 100 hogares, 96 tienen acceso a la energía eléctrica a través de la red pública, aunque solo el 84,4% en el área rural (INEI, 2019a). Mientras el 95,1% de la población urbana consume agua proveniente de red pública, en el área rural este porcentaje alcanza el 75%. La eliminación de desechos en la población rural es del 19,3% (INEI, 2019b).

Contexto socioeducativo peruano

El gasto público en educación del Perú es uno de los más bajos de la región (Banco Mundial, 2020). Actualmente corresponde al 3,8% como porcentaje del PBI, comparado a las últimas mediciones de países como Argentina (5,5%), Colombia (4,5%) o Cuba (12,8%). Pese a esto, durante los últimos años se ha producido un aumento en el gasto público por estudiante.

Matrícula educativa, cobertura y terminalidad

Perú ha presentado avances significativos en los indicadores relacionados a la cobertura educativa en los últimos años, principalmente en el nivel inicial y primario, pero aún el sistema peruano presenta problemas para asegurar la continuidad y culminación de los estudios en su población rural. Allí, la conclusión del 83,5% muestra una brecha de casi 10 puntos porcentuales con respecto a los estudiantes de zonas urbanas.

De acuerdo a ESCALE (MINEDU, 2019), la matrícula sigue el mismo patrón en los estudiantes con una lengua materna distinta al castellano, 79,7%, y en sectores menos acomodados, 81,7%. En el caso del nivel secundario, la brecha es mayor. El 87% de adolescentes se encuentran matriculados en el nivel, siendo la tasa de conclusión del 76,8%, aunque solo un 64,5% de estudiantes de áreas rurales.

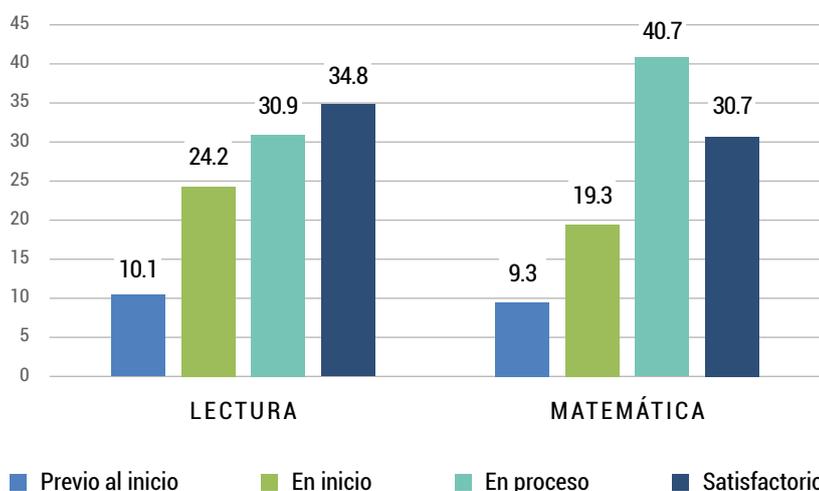
Esta brecha se repite para el caso de los estudiantes pobres extremos (51,1%) y no pobres (83,4%). Los más de treinta puntos porcentuales entre un grupo y otro hablan de lo elitista de la educación secundaria en Perú.

Rendimiento educativo

Los indicadores de rendimiento educativo muestran también avances en los últimos años, pero con brechas acentuadas. La ECE 2018 (MINEDU, 2019), en líneas generales, muestra que en el país los estudiantes no alcanzan altos niveles de suficiencia. Por el contrario, en muchos casos se posicionan sobre todo en los niveles "en inicio" o "en proceso".

Como se observa en la *Figura 1*, en el caso de los estudiantes de primaria, el porcentaje de alumnos que consiguieron el nivel satisfactorio tanto en lectura como en matemática corresponde al 34,8% y el 30,7%, respectivamente. En el caso de matemática, aún un 40,7% de los estudiantes evaluados se encuentra “en proceso”.¹¹

Figura 1. Resultados nacionales, cuarto grado de primaria 2018 (%)

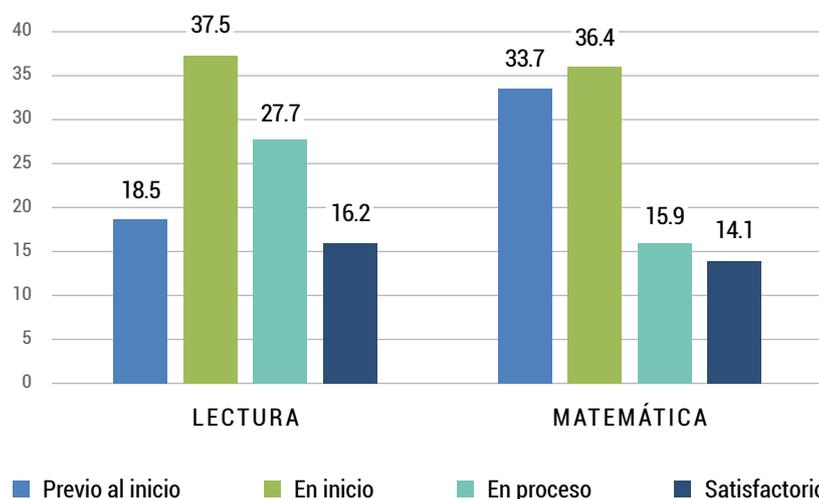


Fuente: ESCALE, MINEDU
Elaboración propia

Para el caso de los alumnos de secundaria, se encuentra que el porcentaje de estudiantes que obtuvieron el nivel satisfactorio es bastante menor que en el caso de los estudiantes de primaria. Como se observa en la *Figura 2*, solo el 16,2% logró obtener el puntaje satisfactorio en lectura y el 14,1%, en matemática, mientras que la mayoría de los estudiantes en ambas áreas se encuentra *en inicio*.

(11) Para el caso de los estudiantes de cuarto de primaria de la EBR, la ECE midió las áreas de Comunicación y Matemática y, en el caso de los estudiantes de segundo de secundaria, además de estas dos áreas, se tomó pruebas para Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología.

Figura 2. Resultados nacionales, cuarto grado de secundaria 2018 (%)



Fuente: ESCALE, MINEDU
Elaboración propia

La distribución de la población escolar indica que en el área de lectura solo el 2,9% de estudiantes de secundaria pertenecientes a áreas rurales obtuvieron nota satisfactoria. Esto también sucede en el área de Matemática, donde la nota satisfactoria fue obtenida por un 3,7 por ciento.

De acuerdo al estudio de la UNESCO (2017: 28), las diferencias que se observan en el rendimiento reflejan “la desigualdad que se presenta en las poblaciones rurales en condición de pobreza, en escuelas multigrado, y en escuelas de gestión estatal”. Esto, además, también se muestra en el caso de las poblaciones indígenas, que cuentan como primera lengua con una lengua originaria.

En las mediciones del nivel de suficiencia lectora en lengua originaria, cuando esta difiere del castellano, se observa que el nivel satisfactorio oscila entre el 0% y el 18,9% en el mejor de los casos, dependiendo de la lengua en cuestión. Es decir, las niñas y niños que tienen como lengua materna una distinta al castellano se encuentran poco o nulamente alfabetizados en sus lenguas originarias.

Para el caso del castellano como segunda lengua, se muestra que el 66,5% de los estudiantes se encuentra en el nivel “previo al inicio”, y solo el 10,4% logró obtener un puntaje satisfactorio.

Sistema educativo y respuesta educativa a la emergencia sanitaria

Sistema educativo peruano

Educación en Perú: marco legal

La Ley General de Educación 2003 (Poder Legislativo, 2003) establece los lineamientos generales del sistema educativo peruano, consagrando sus principios rectores y objetivos. Si bien el sistema educativo peruano se configura bajo la centralidad del Estado, reconoce la relevancia de actores institucionales públicos y privados que intervienen en su desarrollo, así como la de los agentes constitutivos de la comunidad educativa: estudiantes, familias, directivos y docentes. La norma incorpora la regulación general de la educación a distancia como modalidad del sistema educativo.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Ministerio de Educación de Perú, 2016a) establece los lineamientos para cada ciclo, grado y área curricular, aprobado por la resolución ministerial N° 281 (2016b). Por su parte, la ley 27818 (Poder Legislativo, 2002) para la Educación Intercultural Bilingüe establece las directrices generales para la modalidad, en el marco de un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. La programación comprende también lineamientos específicos diagramados para 2020, mediante resolución viceministerial N° 133 (2020d).

En lo que respecta a la evaluación de aprendizajes, la norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica (Ministerio de Educación del Perú, 2020c) enfatiza el formato de evaluación por competencias y establece las condiciones para la promoción, recuperación pedagógica y permanencia de los estudiantes para cada nivel, ciclo y grado.

Aprendo en Casa

A raíz de la emergencia sanitaria dada por la pandemia de la COVID-19, el MINEDU, a través de la resolución viceministerial N° 160 (2020a), dispuso el inicio del ciclo lectivo mediante la implementación de la estrategia Aprendo en Casa, a efectos de garantizar la continuidad educativa.

La norma establece que la continuidad educativa a distancia debe desarrollarse conforme los lineamientos establecidos en el CNEB. El programa Aprendo en Casa comprende la comunicación y difusión de contenidos a través de internet, radio y televisión. La propuesta establece como objetivo el desarrollo de las competencias previstas en los lineamientos curriculares para la educación inicial, primaria y secundaria. A la vez, traza un objetivo a mediano y largo plazo: complementar las prácticas pedagógicas con énfasis en las zonas rurales a fin de reducir la situación de desigualdad en el aprendizaje.

Los contenidos del programa a distancia se articulan mediante un esquema de segmentación por cada ciclo y modalidad con subsegmentos correspondientes a cada grado dentro del nivel. La propuesta comprende a su vez contenidos en nueve lenguas originarias en el marco de la modalidad de EIB, así como también contenidos para la educación básica especial.

Por su parte, la plataforma virtual del programa compila una serie de recursos educativos para el abordaje de los contenidos prescritos para cada nivel, complementando los materiales gráficos distribuidos en la comunidad educativa. La navegación y descarga de contenidos en la plataforma de Aprendo en Casa no implica el consumo de datos móviles, a fin de garantizar el acceso igualitario por parte de la comunidad educativa.

La propuesta prevé lineamientos generales para los distintos sujetos educativos, sistematizados en las *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19*, aprobadas mediante resolución viceministerial N° 00093-2020 (2020b), agrupados en los siguientes ejes:

Lineamientos para docentes¹²

En primer término, se prevé el uso alternativo y conjunto de los distintos medios de comunicación de acuerdo a la contingencia de cada institución. Los lineamientos valoran el conocimiento del contexto de los estudiantes como condición del desarrollo de la labor docente, por lo que enfatizan en la necesidad de mantener una comunicación fluida entre los docentes y las familias. Se establece también que los docentes deben estructurar los tiempos para el

(12) El contenido de este apartado fue consultado en diciembre de 2020 en la página web de Aprendo en Casa, pero en la actualidad es de acceso restringido.

desarrollo de las actividades anticipando la heterogeneidad de contextos domésticos. Asimismo se presentan lineamientos específicos para el acompañamiento de niñas y niños cuyas familias deben trabajar fuera del hogar. Simultáneamente, el programa incorpora un documento curricular específico para prevenir la interrupción de la escolaridad en sectores que presentan dificultades económicas, falta de comunicación con las escuelas o condiciones de vulnerabilidad a causa de situaciones de violencia de género.

Lineamientos para familias¹³

Los materiales orientativos corresponden al formato infográfico, para ser accesibles a interlocutores no especializados. Están agrupados en cuatro ejes:

- ***Acompañamiento al aprendizaje:*** presenta lineamientos vinculados a establecer un espacio y un tiempo específicos para las actividades formativas y recreativas. Se incentiva a participar en las actividades de los estudiantes que así lo requieran y su monitoreo permanente. A su vez, se resignifican las actividades cotidianas como oportunidades de aprendizaje.
- ***Bienestar:*** en este eje se pondera el bienestar en un sentido integral (cuestiones físicas, materiales y socioafectivas) como eje constitutivo del aprendizaje en este contexto. Se fomenta la realización de actividades compartidas y se incorporan pautas para gestionar situaciones problemáticas del aislamiento, como es el caso de los adultos que trabajan fuera del hogar.
- ***Promoción de la autonomía:*** comprende orientaciones para el acompañamiento de las familias a los estudiantes, enfocadas en promover la autonomía.

(13) El contenido de este apartado fue consultado en diciembre de 2020 en la página web de Aprendo en Casa, pero en la actualidad es de acceso restringido.

- **Seguridad y protección:** se ponderan formas de prevención e intervención en problemáticas como la violencia sexual contra niñas, niños, adolescentes y contra las mujeres, casos de *bullying*, *ciberbullying* y otras formas de violencia escolar.¹⁴ Se presentan también pautas para el uso seguro de internet y para la identificación de rasgos de fragilidad o inestabilidad emocional.

Además, se incluye un apartado destinado a la inclusión de la diversidad, donde se brindan herramientas para la educación a distancia con personas con discapacidad u otras problemáticas que requieran intervenciones específicas.

Lineamientos para estudiantes¹⁵

Comprenden orientaciones para la convivencia en el hogar, mecanismos de prevención para casos de violencia sexual y ciberacoso (incluyendo el abordaje de casos de violencia escolar), pautas para la gestión del estrés, del *bullying*, y para el desarrollo de competencias socioafectivas.

Lineamientos para directivos¹⁶

Se establecen pautas agrupadas en cuatro grandes ejes:

- **Acompañamiento y monitoreo a docentes:** brinda orientaciones para la coordinación de espacios de trabajo conjunto, la promoción de capacitación en recursos digitales y el seguimiento del desarrollo del trabajo institucional a distancia.

(14) El Ministerio de Educación cuenta con un sistema de registro, monitoreo e intervención para casos de violencia escolar, accesible por teléfono, a través de la web o a través de una aplicación. Véase Sí se Ve. Contra la violencia escolar, disponible en línea: <http://www.siseve.pe/web/>

(15) El contenido de este apartado fue consultado en diciembre de 2020 en la página web de Aprendo en Casa, pero en la actualidad es de acceso restringido.

(16) El contenido de este apartado fue consultado en diciembre de 2020 en la página web de Aprendo en Casa, pero en la actualidad es de acceso restringido.

- **Gestión de la convivencia escolar:**¹⁷ se prevén recursos vinculados a la convivencia y protocolos de intervención para casos de violencia escolar en el marco de la gestión de las escuelas.
- **Gestión escolar a distancia:** establece pautas para la gestión de trayectorias particulares atravesadas por el trabajo familiar fuera del hogar y la coordinación de las actividades escolares semanales a lo largo del ciclo lectivo en articulación con Aprendo en Casa.
- **Técnicas para innovar en la gestión escolar:** provee herramientas para el liderazgo de equipos y el trabajo colectivo.

Evaluación durante la emergencia sanitaria

El contexto de la pandemia implicó intervenciones en todos los aspectos que hacen a la cuestión curricular. En este marco, la evaluación está atravesada por complejidades inéditas. A partir de esto, se establecieron las *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el contexto de la emergencia sanitaria* (Ministerio de Educación del Perú, 2020e). Para las acreditaciones, se debe hacer constar si se logró realizar acciones para el desarrollo de competencias, si no existe información suficiente para determinar el nivel de logro, o bien registrar otras situaciones no previstas. Los docentes pueden, también, consignar situaciones particulares que hayan condicionado las trayectorias de los estudiantes.

La estrategia pondera las especificidades de cada uno de los niveles y establece criterios diferenciados de valoración y promoción, de acuerdo a si se trata de la Educación Básica Regular (EBR), de la Educación Básica Especial (EBE) o bien de la Educación Básica Alternativa (EBA). También contempla el caso de quienes se hayan incorporado al programa a distancia tardíamente, en el cual los docentes deberán recabar información de los estudiantes (en conjunto con sus familias, en caso de ser niñas o niños) para reconstruir las trayectorias y pautar actividades para el desarrollo de las competencias esperadas. Del mismo modo, se prevén criterios específicos para trayectorias particulares, como las evaluaciones psicopedagógicas personalizadas y la omisión de las calificaciones en la educación especial.

(17) Documento curricular basado en los lineamientos pautados para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes mediante decreto supremo N° 004-2018-MINEDU.

Simultáneamente, en términos de promoción, se prevé para la mayor parte de los grados la matriculación en el grado siguiente. Se establece un acompañamiento segmentado de acuerdo a la trayectoria particular de cada estudiante en el ciclo a distancia. Incluso en el caso en que no haya habido contacto alguno con Aprendo en Casa, se prevé también un plan de recuperación. En todos los casos, se anticipa la realización de una evaluación diagnóstica al comienzo del ciclo lectivo 2021. Asimismo, se establecen períodos de consolidación de aprendizajes para el desarrollo de competencias en el ciclo lectivo 2021, de acuerdo a los avances efectuados en cada caso.

Para los estudiantes que transitan el último año del nivel secundario, se seleccionaron áreas curriculares prioritarias, que serán ponderadas para determinar su promoción. Quienes no alcancen la calificación mínima o adeuden materias de 2019 podrán realizar un plan de recuperación, y quienes no hayan accedido a ninguna estrategia educativa remota podrán acreditar evidencias del desarrollo de competencias a comienzos de 2021. De no contar con evidencias, se prevé un plan de recuperación.

Por último, el documento establece una selección de competencias que se priorizarán durante el ciclo lectivo 2021 en el marco de la emergencia sanitaria.¹⁸ Establece así criterios de selección para las instituciones educativas que ponderen otras competencias según sus proyectos pedagógicos.

Desigualdades y grupos menos favorecidos del Perú: ¿un currículo contrahegemónico que los incluye?

Como establecimos en la presentación, partimos de la idea de que un currículo justo implica la materialización de los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. ¿Quiénes constituyen estos grupos en Perú? ¿Qué participación tienen sus intereses en el currículo de Aprendo en Casa?

(18) Véase el apartado 6 de la resolución viceministerial 193-2020-MINEDU.

Como mencionamos más arriba, los grupos excluidos están formados principalmente por los habitantes de zonas rurales, los hablantes de lenguas originarias y los grupos menos favorecidos económicamente. Un cuarto grupo lo constituyen las mujeres adultas para las que, por ejemplo, el acceso a empleo adecuado es un privilegio al que acceden más los varones. En este último caso, los indicadores disponibles expresan una paridad en el acceso y la terminalidad en lo que a escolaridad refiere, por lo que no se profundizará en este aspecto en el presente informe.

La condición socioeconómica, el contexto territorial, el origen étnico y el género no son categorías estancas. Su intersección se revela en las realidades vividas, realidades históricas, que visibilizan nuevas y más complejas relaciones de poder (Lugones, 2012).

La justicia curricular y las anticipaciones de Aprendo en Casa

Los lineamientos curriculares que rigen el desarrollo del servicio educativo a distancia comprenden a sus distintos actores. Les dan un rol significativo a las familias como responsables del acompañamiento y la coordinación espacio-temporal como condición de las trayectorias de los estudiantes a distancia. Así, el espacio doméstico y sus implicancias cobran un papel fundamental en las prescripciones curriculares. Del mismo modo, las orientaciones del quehacer docente atienden las particularidades de cada trayectoria, al enfatizar en la importancia de la programación y el desarrollo de la enseñanza para un contexto necesariamente doméstico.

Por su parte, el formato infográfico de las orientaciones considera el carácter no especializado de los interlocutores, erigiéndose así como una herramienta durante la escolaridad a distancia.

Por último, se jerarquiza el rol especializado de las instituciones educativas y de los agentes encargados de la gestión de ellas como coordinadores del trabajo docente y del mantenimiento de las trayectorias de los estudiantes al interior de cada institución, con las especificidades de cada caso.

En sus distintas orientaciones, el programa Aprendo en Casa exhibe la pretensión de gestionar la heterogeneidad de contextos posibles durante el desarrollo de la escolaridad. En este sentido, se identifican pautas que consideran cuatro grandes tensiones: a) economía y escolaridad a distancia; b) contexto territorial y escolaridad a distancia; c) interculturalidad y escolaridad a distancia, y d) herramientas para la promoción y continuidad educativa.

Las orientaciones anticipan escenarios de vulnerabilidad económica y posibles intervenciones, por lo que es posible afirmar que la variable económica y, por ende, territorial ha sido relevante a la hora de establecer los lineamientos de Aprendo en Casa. Para garantizar la continuidad educativa, se consideran particularmente variables socioeconómicas vinculadas a las tasas de empleo y sus características, siendo la informalidad una de las variables que más afecta a la gran mayoría de la población peruana, cuyos sujetos activos deben trabajar fuera del hogar.

Por su parte, en el marco de la tensión entre *el contexto territorial y la escolaridad a distancia*, la respuesta brindada por Aprendo en Casa constituye una estrategia multimedial. Anticipando los escenarios desiguales en cuanto al acceso a conectividad, comprende una plataforma virtual, pero también incorpora como vías de comunicación la radio y la televisión, manteniendo a su vez la distribución de materiales gráficos con los contenidos comunes al programa.

En el campo de la *interculturalidad y escolaridad a distancia*, el desarrollo de la EIB desde 2002 expresa la voluntad del Estado peruano de garantizar la educación atendiendo a la diversidad de comunidades originarias.

En este sentido, Aprendo en Casa comprende contenidos en nueve lenguas originarias en el espectro multimedial. Los contenidos y las estrategias elaborados en las lenguas originarias constituyen acciones que se orientan a igualar a estas poblaciones a nivel curricular.

Por último, las *estrategias puestas en juego como herramientas para la promoción y continuidad educativa* evidencian la sensibilidad hacia la heterogeneidad de trayectorias que se pueden presentar a partir del impacto de la emergencia sanitaria en los sectores atravesados por las referidas matrices desiguales.

El rol de Aprendo en Casa en la escolarización y participación común

Como se ha señalado, la prescripción de la estrategia Aprendo en Casa ha contemplado, en la medida de lo posible, las desigualdades presentes en el sistema educativo peruano. A pesar de los esfuerzos por abarcar a todos los sectores sociales, Aprendo en Casa encuentra desafíos al momento de llegar efectivamente a todos los estudiantes. Esto, principalmente, porque la estrategia requiere que los hogares posean algún dispositivo para llevar clases de forma remota.

Tomando el segundo principio de Connell (2009), para lograr la justicia curricular es necesario que todas las poblaciones, incluyendo las más excluidas, participen del proceso de escolarización. En este sentido, el acceso de todos los estudiantes resulta una condición para que Aprendo en Casa pueda ser una estrategia que logre suplir efectivamente los procesos de escolarización presenciales.

De acuerdo al INEI (2020), antes de la llegada de la pandemia, de cada 100 hogares, 34 contaban con al menos una computadora y 39 tenían acceso a internet. Si bien esta cifra da cuenta de un número reducido de la población que puede acceder al espacio digital, al observar la distribución en el acceso a internet por área de residencia la brecha es mayor. La diferencia entre zonas urbanas y rurales es de al menos 30 puntos porcentuales, siendo solo el 5,9% de los hogares de áreas rurales los que tienen acceso a internet. En general, los datos muestran grandes variaciones por grupos de edad, género, nivel de formación alcanzado, lengua materna y zona de residencia (INEI, 2020).

Por este motivo, fue acertado que la estrategia Aprendo en Casa no se planteara únicamente a través de medios digitales, sino que también incluyera herramientas como la radio o la televisión. En Perú, el acceso a la radio es mucho más igualitario; la diferencia de acceso entre zonas urbanas y rurales no es significativa, aunque en ambos casos un cuarto de la población no cuenta con acceso a tal servicio. La televisión, por su parte, es accesible a alrededor de la mitad de la población rural, mientras que en zonas urbanas la penetración de este dispositivo es cercana al 85 por ciento.

La propuesta multiplataforma encuentra sus límites cuando no hay acceso a través de ninguno de los medios contemplados. Por ejemplo, el 57% de las comunidades nativas peruanas no dispone de ningún servicio de comunicación (INEI, 2018). En la actualidad, existen 2.703 comunidades nativas en Perú, que se ubican, principalmente, en las zonas de la selva y ceja de selva y hablan 40 tipos diferentes de lenguas originarias. En estos casos, son comunidades que no solo se encuentran en áreas rurales, sino que también tienen un origen étnico distinto al castellano, por lo que la situación de exclusión se acentúa.

Al analizar las variables del acceso, es importante dimensionar las condiciones en las que se desarrollan las trayectorias. Es decir, contar con un medio de comunicación para acceder al programa no es suficiente para garantizar la continuidad educativa.

En esta línea, cuando analizamos el acceso a internet de la población en edad escolar (6 a 17 años), se observa que este es mayoritariamente a través de teléfono celular (60,2%) y que el 70,4% de los hogares que tienen una computadora tienen solo una (INEI, 2020). Si consideramos que los hogares en Perú tienen en promedio cuatro miembros habituales, disponer de un solo medio tecnológico puede ser complicado para atender las nuevas necesidades, no solo estudiantiles, sino también laborales de los miembros del hogar.

Más allá del acceso objetivo, al trasladar la escolaridad al espacio doméstico, resulta importante tomar en cuenta el lugar donde se produce el proceso de aprendizaje y los estímulos allí presentes: contar con un lugar de trabajo, medios de soporte del aprendizaje (libros, cuadernos, útiles, etc.) o un espacio para la concentración.

Siendo que la escuela constituye, además del soporte material para la escolaridad, un lugar que permite que los estudiantes puedan ser sostenidos en sus inquietudes de aprendizaje y también en su dimensión afectiva, la articulación del trabajo docente con el acompañamiento familiar frente al desplazamiento de la escolaridad al hogar resulta crucial.

En un contexto como el peruano, esto puede ser desafiante, ya que alrededor del 7% de los estudiantes tiene una madre con educación superior universitaria completa.¹⁹ En áreas rurales, este porcentaje se encuentra alrededor del 0,5%. Allí, además, muchos de los padres y las madres de familia tampoco han culminado la secundaria, lo cual representa un impedimento para ayudar a sus hijos con las labores escolares. De hecho, como señalamos anteriormente, el rendimiento educativo de la población escolar —previo a la pandemia— presentaba niveles bajos en todas las áreas; en zonas rurales, en población con lengua materna indígena y entre los pobres extremos, estos niveles son aún menores.

Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo, caracterizamos los rasgos que asumen los lineamientos curriculares prescriptos en el programa Aprendo en Casa. Al observar el reconocimiento y abordaje de los intereses de los menos favorecidos, el programa muestra su vocación de currículo justo (Connell, 2009). Asimismo, analizamos qué indicadores sociales podrían condicionar la llegada y el desarrollo del programa Aprendo en Casa a partir de la idea de participación y escolarización común.

La modalidad de educación a distancia, ya desde su formulación, se dirigió a contribuir a la igualdad educativa, al ponderar los obstáculos existentes para múltiples sectores de la población, atravesados por distintos condicionamientos. La experiencia permite pensar en los alcances pero también en las limitaciones de las estrategias a distancia como herramientas para una educación más igualitaria.

Si bien brinda oportunidades para que los estudiantes de escenarios heterogéneos puedan educarse en tiempo de pandemia, la desigualdad material y simbólica es independiente de los abordajes segmentados que pueda proponer el Estado. Es decir, se genera un reparto superficial de recursos entre grupos marginados,

(19) El indicador referido a las madres corresponde al criterio adoptado por la Unidad de Estadística Educativa (ESCALE), cuya página web fue consultada en diciembre de 2020.

pero se sostiene la diferenciación de grupo, e incluso se profundiza en su condición de marginalidad, en lugar de desestabilizarla. O sea, las políticas de Aprendo en Casa buscan reconocer las identidades de grupos marginados, pero dejan intactos los contenidos de dichas diferenciaciones.

Teniendo en cuenta el rol que tiene el currículo en la producción/reproducción histórica de igualdades y desigualdades, desde el escenario reconstruido y su devenir, más allá de la crisis sanitaria, se abren múltiples interrogantes. Por ejemplo: ¿cuáles son los desafíos que deberán afrontar los diferentes estudiantes para continuar el siguiente ciclo lectivo o acceder a la educación superior? ¿Qué diferencias se presentarán entre un estudiante que accedió de manera regular a contenidos virtuales y un que no tuvo esa posibilidad y accedió a través de instancias de recuperación? ¿Es posible equiparar las trayectorias disímiles resultantes del desarrollo de la escolaridad a distancia durante la emergencia sanitaria?

Asimismo, vale interrogarse acerca de la implementación de Aprendo en Casa en tanto política desde un enfoque de derechos humanos, en el marco de la investigación jurídica, y analizar el grado de cumplimiento de los estándares en materia de derecho a la educación (Tomasevski, 2009; Scioscioli, 2015; Ruiz, 2020). En este sentido, el actual escenario y sus complejidades habilitan un abordaje desde dicho enfoque, en tanto cabe preguntarse sobre el grado de adaptabilidad (la flexibilidad de la política en atención a las necesidades en permanente transformación) y, sobre todo, de aceptabilidad (es decir, el cumplimiento de estándares de calidad en la materia) del sistema en este contexto.

A partir de este trabajo, se podrían abrir líneas de investigación que permitan indagar las formas en las que la emergencia sanitaria ha afectado a las diversas trayectorias educativas en función de la articulación de la escolaridad con las tareas de cuidado, los casos de violencia intrafamiliar y de género durante la emergencia sanitaria, la pérdida de empleo en el marco de la recesión económica global, y las afecciones físicas y emocionales como consecuencia de duelos o enfermedades durante la emergencia.

Finalmente, los resultados del presente trabajo contribuyen a la identificación de patrones estructurales en Perú, que son extensivos a América Latina. En un trabajo reciente, Benza y Kessler (2020) investigan sobre el impacto del COVID-19 a escala regional considerando el mismo escenario preliminar, atravesado por vulnerabilidades tales como el déficit en el acceso a servicios en las áreas periféricas y comunidades indígenas, la segregación socioespacial, la familiarización del cuidado con sus implicancias en materia de género y la precariedad laboral. En este sentido, el abordaje del caso peruano exhibe las múltiples dimensiones de desigualdad y anticipa el impacto de la pandemia COVID-19 en el desarrollo de la escolaridad de toda la región.

Bibliografía

- **Banco Mundial** (2020), "Gasto público en educación", disponible en línea: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- **Benza**, G. y **Kessler**, G. (2020), *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- **Coll**, C. (1989), "Diseño curricular base y proyectos curriculares", en *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 8-14.
- **Connell**, R. W. (2009), "La justicia curricular", en *Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 27, pp. 2-3.
- **INEI** (2018), *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*, Lima, INEI, disponible en línea: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- (2019a), *Boletín estadístico. Indicadores económicos y sociales N° 9*, septiembre de 2019, disponible en línea: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-indicadores-n09-setiembre-2019-1ra-correccion.pdf>
- (2019b), *Boletín estadístico. Indicadores económicos y sociales N° 11*, noviembre de 2019, disponible en línea: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-indicadores-n11-noviembre-2019.pdf>
- (2019c), *Perú: evolución de los indicadores de empleo e ingreso por departamento, 2007-2018*, Instituto Nacional de Estadística e Informática, disponible en línea: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1678/libro.pdf
- (2019d), *Perú. Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2018*, disponible en línea: https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/672/variable/V345
- (2020), *Las tecnologías de información y comunicación en los hogares: ene-feb-mar*, informe técnico trimestral, disponible en línea: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-tics.pdf>

- **Jackson**, P. W. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- **Kunz**, A. y N. **Cardinaux** (2014), *Investigar en derecho*, Buenos Aires, Eudeba.
- **Lugones**, M. (2012), "Interseccionalidad y feminismo decolonial", en R. **Grosfoguel** y R. **Hernández**, *Lugares descoloniales. Espacios de intervención en las Américas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, disponible en línea: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvxjw>
- **MINEDU** (2019), *Censo escolar*, Lima, ESCALE-MINEDU, disponible en línea: <http://escale.minedu.gob.pe/inicio>
- **OIT** (2020), *Perú. Impacto de la COVID-19 en el empleo y los ingresos laborales*, disponible en línea: https://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_756474/lang--es/index.htm
- **Ruiz**, G. (2020), *El derecho a la educación. Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*, Buenos Aires, Eudeba.
- **Sacristán**, G. (1991), *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- **Scioscioli**, S. (2015), *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*, Buenos Aires, Eudeba.
- **Taylor**, S. y R. **Bogdan** (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- **Terigi**, F. (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- **Tomasevski**, K. (2009), *Human Rights Obligations. Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas, disponible en línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-033/index/assoc/D599.dir/11.pdf>
- **OIT** (2020), *Perú. Impacto de la COVID-19 en el empleo y los ingresos laborales*, disponible en línea: https://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_756474/lang--es/index.htm
- **UNESCO** (2017), *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*, Lima, Unesco, disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249171>

- **UNICEF** (2020), *Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*, Naciones Unidas, disponible en línea:
<https://www.unicef.org/lac/informes/educacion-en-pausa>

Normativa

- **Ministerio de Educación de Perú** (2016a), *Currículo Nacional de la Educación Básica*, disponible en línea:
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- (2016b), resolución ministerial N° 281-2016-MINEDU, disponible en línea:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu>
- (2020a), resolución ministerial N° 160-2020-MINEDU, disponible en línea:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>
- (2020b), resolución viceministerial N° 00093-2020-MINEDU, disponible en línea:
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf
- (2020c), resolución viceministerial N° 094-2020-MINEDU, disponible en línea:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>
- (2020d), resolución viceministerial N° 133-2020-MINEDU, disponible en línea:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/832274-133-2020-minedu>
- (2020e), resolución viceministerial N° 193-2020-MINEDU, disponible en línea:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1263564-193-2020-minedu>
- **Poder Legislativo** (2002), ley 27818. Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, disponible en línea:
<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>
- (2003), ley 28044/2003. Ley General de Educación, SIPI, disponible en línea:
<http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/181/ley-ndeg-280442003-ley-general-de-educacion>

Glosario de siglas y términos

CNE:	Consejo Nacional de Educación
DCN:	Diseño Curricular Nacional
EBR:	Educación Básica Regular
ECE:	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
ESCALE:	Estadística de la Calidad Educativa
IE:	Institución Educativa
IIEE:	Instituciones Educativas
INEI:	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LGE:	Ley General de Educación
LRM:	Ley de Reforma Magisterial
MINEDU:	Ministerio de Educación del Perú
OIT:	Organización Internacional del Trabajo
PBI:	Producto Bruto Interno
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PEN:	Proyecto Educativo Nacional
UMC:	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizaje
UNESCO:	Org. de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Plan CEIBAL como factor de aceleración de la transformación educativa en contexto de pandemia en Uruguay

De Battista, Laura; Maldonado, Romina; Martínez, Pablo; Rodríguez, Christian; Sorella, Micaela

Introducción

El siguiente trabajo, llevado adelante en el marco del seminario obligatorio Escuela, Currículo y Cultura: Debates Contemporáneos, de la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, busca dar cuenta de la situación educativa vivida por la República Oriental del Uruguay durante la pandemia del COVID-19 en 2020. Aquí se revisarán el proceso y las implicancias sobre la organización del currículo disciplinar con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante la no presencialidad. En este sentido, resulta relevante destacar que el sistema educativo uruguayo contó, a diferencia de otros países de la región, con una experiencia y desarrollo integral en el ámbito de la incorporación de las tecnologías mediante la implementación del Plan CEIBAL desde 2007. Por esta razón, el propósito central de este trabajo es elaborar una aproximación del papel que desempeñan las TIC en el caso uruguayo, como factor de aceleración de la transformación educativa.

Para el análisis, en primer lugar, se hará un recorrido explicativo acerca de los orígenes y las fundamentaciones del Plan CEIBAL, así como la forma en que este se ha adecuado durante la pandemia. Para ello, se desarrollará un marco contextual general, tanto de la situación del plan como de la realidad material que enfrentó la comunidad educativa de Uruguay durante este período.

En segundo lugar, se explicará por qué el Plan CEIBAL es un modelo en la región para el proceso de transformación de la matriz ilustrada del currículo escolar y oficia como factor de aceleración de la transformación educativa. Esta experiencia nos permite reflexionar sobre la importancia de priorizar el acceso a las TIC y, al mismo tiempo, pensar nuevas formas de reconfigurar los saberes que se ponen en juego a través del trabajo escolar dentro de la coyuntura pandémica.

Por último, se expondrán algunas de las tensiones que se dieron al interior del sistema educativo uruguayo entre las adaptaciones/transformaciones de la matriz ilustrada mediadas por la incorporación de tecnología y la continuidad del currículo disciplinar.

El caso del Plan CEIBAL

Uruguay tiene el enorme activo de contar con plataformas con recursos educativos, lideradas y gestionadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan CEIBAL, que abren un sinnúmero de oportunidades para los modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se implementó en Uruguay, en el marco del Plan de Equidad para el Acceso a la Información Digital, a partir del decreto presidencial 144/007 del 18 de abril de 2007.

En Uruguay, el sistema de gobierno tiene características peculiares, ya que confía su dirección a una serie de consejos directivos autónomos (de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnico Profesional y de Formación en Educación) y a un consejo directivo central formado por cinco miembros, tres nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y dos por los cuerpos gremiales (Tiramonti, 2013). Del mismo modo, en el caso de los consejos directivos autónomos, estos tienen tres miembros, uno de ellos elegido por los gremios docentes y los dos restantes, por el Consejo Directivo Central. La condición para formar parte de los consejos es ser o haber sido docente con no menos de diez años de ejercicio. En este sentido, consideramos que esta característica es determinante a la hora de realizar la implementación del Plan CEIBAL, ya que incorporar la perspectiva pedagógica en la toma de decisiones permite que las transformaciones, además de involucrar diferentes sectores, pongan en el centro de la escena la mirada del docente, dando un marco institucional-político.

La implementación del plan se realizó a través de un proyecto interinstitucional, que inicialmente involucró a la Presidencia de la República, el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo Directivo Central (CODICEN), el Consejo de Educación Primaria (CEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL).

CEIBAL distribuyó de manera gratuita computadoras portátiles con conexión inalámbrica e internet, tanto para los alumnos como para los docentes. Esto significaba, en una primera etapa, una cobertura de aproximadamente 2.300 escuelas de educación primaria común y especial, con 350.000 estudiantes y 18.000 docentes (Acosta et al., 2009: 31).

En una segunda etapa, a partir de octubre de 2010, se repartieron computadoras a los alumnos del ciclo básico del Consejo de Educación Secundaria y de la Universidad del Trabajo Uruguay (UTU). En marzo de 2011, se continuó con estas entregas en el nivel inicial.

Dentro de sus recursos, el Plan CEIBAL cuenta desde 2008 con el repositorio de Recursos Educativos Abiertos (REA), una plataforma que alberga los materiales producidos por contenidistas del plan y la comunidad educativa, así como ha sido acompañado de una biblioteca digital con más de 7.000 libros llamada Biblioteca País. Al ser un proceso de creación de recursos educativos digitales abiertos, el acceso a ellos aumentó un 2.452% en marzo de 2020 en comparación con el mismo período en 2019 (Ripani, 2020). Tales recursos están diseñados para el aprendizaje autónomo, por lo que los niños, niñas y jóvenes pueden acceder de manera individual o colectiva de acuerdo a objetivos educativos o para satisfacer inquietudes personales.

A partir de 2013, se incorporó un recurso digital para llevar adelante videoconferencias masivas para la enseñanza de inglés, teniendo en cuenta las limitaciones en la falta de docentes. Esto permitió a los y las estudiantes el acceso a las clases de inglés de manera remota, acompañados no solo por el docente de grado, sino también por un experto en la lengua.

En 2018, el Plan CEIBAL realizó un convenio con la Fundación Sadosky de Argentina e incorporó el pensamiento computacional mediante la contratación de docentes que trabajarán de forma remota.

Tanto en las clases de inglés como en las de pensamiento computacional, los docentes están acompañados por una nueva figura de "mentor" que introduce el Plan CEIBAL en el sistema educativo. Este mentor, en conjunto con el centro de tecnología de cada institución, brinda apoyo técnico y pedagógico para la incorporación de la tecnología en el aula.

Cabe destacar que para 2007, con el fin de garantizar el acceso a la conectividad, el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay trabajó para estos fines en sinergia con el de Industria. También, para lograr esta misión, la empresa nacional de telecomunicaciones ANTEL, mediante ley 18640, decreto 56 de 2010, resolución 124 de 2010, ley 18719, decreto 628 de 2008, ley 18362, ley 18172, decreto 144 de 2007, se comprometió a abarcar la conectividad de escuelas primarias, liceos, escuelas de la UTU, entre muchas otras a lo largo de todo el país. Además, ha realizado y ampliado durante esta pandemia acuerdos con otras empresas privadas de telecomunicaciones, como Claro y Movistar, para llevar adelante una cuadruplicación de la capacidad de los servidores. De esa manera, se evita la saturación de la concurrencia y se garantiza la gratuidad del servicio de los recursos educativos al evitar el gasto de datos de uso del celular en ellos (Ripani, 2020).

Por último, en marzo de 2020, al inicio de la pandemia, se implementó CEIBAL en Casa de forma inmediata tras el anuncio del cierre de las escuelas. El plan contaba previamente con un ecosistema de más de 173.000 recursos educativos incluidos dentro de la plataforma CREA, que permitieron sostener la continuidad de la enseñanza remota.

En este sentido, tal como sostuvo el actual jefe de Pensamiento Computacional del Plan CEIBAL, Emiliano Pereiro (en el marco de una entrevista llevada adelante para la realización de este trabajo), "la plataforma CREA explotó durante el 2020: ya que casi el 98% de los docentes empezaron a utilizarla". Si bien funcionaba principalmente para tareas del hogar o comunicación, ahora se convirtió en una herramienta central de la actividad docente, lo que implicó una fuerte ventaja. Con respecto a la plataforma CREA, Pereiro afirmó que su uso "es fluido, como natural; están todos acostumbrados".

Además, también se habilitó un sistema de gestión de contenidos y comunicación para las diferentes disciplinas basada en la plataforma Scholarship, en formato de red social.

En Uruguay, el Plan CEIBAL ha podido garantizar una inserción amplia de todos los y las estudiantes del área pública del nivel de primaria, teniendo un alcance mayoritario incluso en áreas rurales. Sin embargo, se encuentra en transición para integrarse aún a los niveles medios y de bachillerato. Esto se debe a las dificultades materiales y estructurales para incorporar la tecnología en el proceso de enseñanza de secundaria, lo cual ha llevado a que las transformaciones queden circunscritas principalmente, por el momento, al nivel primario de educación.

Educación en pandemia: CEIBAL en Casa

La experiencia uruguaya CEIBAL en casa es un caso destacable en el logro de mantener la enseñanza durante la pandemia. Se puede decir que una de las ventajas que posee Uruguay es tener un sistema educativo de escala pequeña (817 mil alumnos, de los cuales el 85% concurre a escuelas públicas) en comparación con otros países de la región (Argentina, 13 millones; Colombia, 10 millones; Ecuador, casi 5 millones; Chile, 4 millones).

Además, otra de las ventajas fue haber transitado con una duración menor que otros países de la región la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas debido a la pandemia. Luego del receso escolar de invierno, en agosto, casi todos los cursos de todos los niveles y modalidades estaban asistiendo de

forma diaria a la escuela (Pérez Alfaro, 2020). Inicialmente lo hicieron de manera optativa, y hacia fines del ciclo lectivo, de forma obligatoria (Berlanga, Morduchowicz, Scasso y Vera, 2020: 48).

Según datos oficiales difundidos por la Fundación CEIBAL, el 85% de los alumnos en primaria y el 90% en secundaria se conectaron a CREA en el transcurso de 2020. En relación con los docentes, la cantidad alcanzó al 95%. La adhesión a la plataforma CREA entre la primera semana de clases y dos semanas después de su suspensión se multiplicó por 16, alcanzando aproximadamente 254.000 usuarios.

Quizás el motivo de estos números se encuentra en consonancia con el hecho de haber impulsado, durante la pandemia, la plataforma CREA como único canal cuando se decretó el cierre de las escuelas. Según datos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en Uruguay, aproximadamente el 70% de los estudiantes pertenecientes a educación primaria se registró en distintas plataformas utilizadas para la enseñanza, así como mantuvo algún tipo de vínculo con sus docentes.

Sin embargo, los docentes también recurrieron al uso de otras herramientas, como las redes sociales (Facebook, WhatsApp, YouTube) o videollamadas, con el fin de llegar a un mayor número de estudiantes.

Transformación de la matriz ilustrada: adaptaciones del currículo escolar a la coyuntura

Desde el inicio de su implementación, el Plan CEIBAL se enmarca dentro de un sistema educativo uruguayo de fuerte impronta contenidista. El esquema de enseñanza-aprendizaje que continúa aún hoy vigente se encuentra arraigado en una matriz enciclopedista, fuertemente marcada por las nociones de orden, racionalización y gradualidad y referenciado en la cultura de la Ilustración (Tobeña, 2018; Serres, 2013; Martín-Barbero, 2015). Este enciclopedismo ilustrado parcializó la producción y el acceso al conocimiento a través de la separación de sus objetos específicos. Las propuestas pedagógicas, de este modo, utilizarán distintos saberes para moldear el currículo escolar.

Dussel (2014), siguiendo a Hamilton (1989), plantea que históricamente el currículo surgió en la modernidad temprana como expresión de la voluntad de ordenamiento y unificación de la enseñanza, y de la centralización del saber en una institución legítima y monopólica. Se trata de un currículo que posee un orden y una secuencia de los conocimientos en torno a una racionalidad común; la primacía de una visión científica del conocimiento por sobre otras visiones del saber; la

promoción de una subjetividad crítica que operaba un distanciamiento del mundo para conocerlo; y privilegia un *ethos* humanista como una tecnología de gobierno del sí mismo y como el cimiento de una cultura común.

Dentro del paradigma enciclopedista tradicional de enseñanza-aprendizaje, lo que se espera del alumno es la construcción de un sujeto erudito que acumule la mayor cantidad de estos saberes atomizados establecidos. Esta propuesta, que nace con la modernidad, comienza a ser reconfigurada como propuesta cultural de la escuela en un mundo de constante transformación.

En este sentido, Serres (2013) hace referencia a la existencia de cambios, mutaciones, transformaciones, algunas intencionales y otras producidas por los cambios del entorno, principalmente el cambio tecnológico. Sin duda, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo de Internet, han colaborado en generar las condiciones culturales para que la mirada se desplace de los sujetos hacia el conocimiento y la cultura que transita por la escuela (Tobeña, 2018: 167).

Con esto, asistimos a la desnaturalización del soporte central de la cultura ilustrada de la escuela por el avance transversal de las nuevas tecnologías. Como sostiene Serres, cambia nuestra manera de saber, lo cognitivo en general, cuando cambia el soporte. Como consecuencia, no tenemos la misma forma de pensar, no tenemos las mismas ciencias, no tenemos las mismas culturas y quizás no tengamos las mismas políticas y las mismas religiones en cuanto cambiamos el soporte.

Este es el espíritu que argumenta Pulgarcita²⁰ (Serres, 2013), que va a la escuela para formar parte de esa institución permeada por la expansión de las redes, el acceso a la información y las transformaciones que el conocimiento atraviesa. Las nuevas producciones culturales negocian con lo existente y son transformadas y recontextualizadas en el marco escolar en direcciones bien distintas a las que ellas mismas producen en otros ámbitos culturales y sociales (Dussel, 2014: 16).

Estas cuestiones son las que se visualizan durante la pandemia del COVID-19 en el caso uruguayo mediante el Plan CEIBAL, al implementarse de manera significativa una diversificación de saberes tecnológicos y nuevas formas de construcción del conocimiento que dialogan necesariamente tanto con el estudiante como con el docente. Este plan propone un nuevo desafío que realiza el docente mutando de un modo gradual de una matriz ilustrada a una enmarcada por la tecnología.

(20) Para Michel Serres, nace un nuevo ser humano Él lo bautiza como Pulgarcita, sobre todo por su capacidad para enviar mensajes con el pulgar.

Pensar en este desafío representa una transición en la forma de enseñanza tradicional, de poder imaginar propuestas alternativas, ser capaz de desarmar los conceptos, ponerlos a prueba y rearmarlos o inventar otros.

Ahora las actividades están centradas en el hacer del estudiante y en el acompañamiento que el docente le puede brindar mediante el diseño y la implementación de propuestas para fomentar el aprendizaje. Esta es la dinámica que funcionó, por ejemplo, en la plataforma CEIBAL en Casa, en donde tanto estudiantes como docentes funcionaron produciendo y reproduciendo contenidos educativos. En oposición, en la matriz ilustrada, el docente era el centro de la escena, y lo que se esperaba del alumno era ejercitar en él la memorización del patrimonio cultural (Tobeña, 2018: 178).

Todo el conjunto de experiencias y de herramientas brindadas desde el Plan CEIBAL se han convertido en un acelerador de la innovación en el sistema educativo uruguayo. La implementación del modelo 1 a 1, la formación docente, la incorporación de docentes virtuales, el sostenimiento de la infraestructura para que el plan funcione, el mantenimiento de equipamiento, la inserción de la figura del mentor y las mejoras dentro de la plataforma CREA fueron algunos de los ingredientes que impulsaron este desplazamiento. CREA trasciende el uso del repositorio de contenidos y tareas para transformarse en una comunidad de aprendizaje, colaboración e intercambio.

En este sentido, el sostenimiento del Plan CEIBAL a lo largo del tiempo sirvió de apoyo a las propuestas didácticas del docente, pero no garantiza por sí solo el proceso de enseñanza-aprendizaje. "Por más que repartas computadoras, no vas a tener ningún impacto si no están siendo usadas con un sentido pedagógico", sentenció Pereiro.

Las tensiones del Plan CEIBAL: entre las transformaciones de la matriz ilustrada y la continuidad del currículo disciplinar

A lo largo del desarrollo del Plan CEIBAL durante la pandemia, se pudo observar que el docente se apoyó en los recursos tecnológicos que este propone. El monitoreo de CEIBAL en Casa realizó una encuesta completada con resultados que concluyeron que los recursos del Plan CEIBAL fueron los más utilizados (93%) para apoyar las actividades de enseñanza en la educación pública.

En esta adecuación de esas actividades, el docente se vuelve un actor central en la transmisión del contenido propuesto por el currículo, que en consonancia con la aplicación de tecnología organiza nuevas prácticas escolares. Emiliano Pereiro señala que durante esta pandemia los docentes se empoderaron con la incorporación de la tecnología.

Según la encuesta, el 92% de los docentes estaban satisfechos o muy satisfechos con las actividades de capacitación proporcionadas por el Plan CEIBAL, aunque el 70% expresó la necesidad de una mayor capacitación para hacer un uso más eficaz de los recursos (Fundación CEIBAL, 2020; Ripani, 2020).

Esto nos hace repensar si acaso este nuevo saber adquirido por los docentes va a acarrear en definitiva algún tipo de transformación en el contenido del currículo ilustrado. La práctica educativa en el contexto de la pandemia permitió que los docentes profundizaran aprendizajes en el uso de tecnologías afectando el habitual desarrollo planteado por el currículo.

Para lograr este cometido, el Plan CEIBAL puso a disposición de los docentes uruguayos una amplia oferta de formación. En este sentido, como señala una de las autoras del documento "En el camino del Plan CEIBAL", Graciela Rabajoli: "Con miras a la capacitación de futuros y actuales docentes, es necesario desarrollar y apoyar experiencias pedagógicas innovadoras e incluirlas en el currículo".

Queda claro entonces que, si bien CEIBAL propone incorporar un nuevo modelo escolar mediante la tecnología, sigue conviviendo con la presencia de la escuela tradicional. Allí yace una tensión entre transformar el currículo a través de la implementación de tecnología o seguir manteniéndolo en su versión ilustrada contenidista.

Esta dialéctica se manifiesta, como ya hemos mencionado, con un docente que acompaña el proceso educativo que corresponde y responde a una matriz enciclopedista y que da pie a una propuesta pedagógica marcada por una lógica transmisiva. Sin embargo, la incorporación de nuevos recursos —como las Ceibalitas—, nuevos sujetos —como los mentores o docentes virtuales— y nuevas formas de evaluar y enseñar —como las propuestas por la plataforma CREA— abren interrogantes acerca de la relación entre una (posible) naciente estructura dentro de la matriz ilustrada, que podría incluso proponer su reformulación.

La propuesta del Plan CEIBAL de llegar a todos los y las estudiantes del sistema educativo uruguayo con el acceso homólogo a un recurso digital de 1 a 1, como es el caso de las Ceibalitas, permite un acceso material a la digitalidad. No obstante, no significa una erradicación de la "vulnerabilidad sociodigital", tal como lo plantea

Helsper en la entrevista con Centeno (2020), en donde podemos ubicar a las personas con problemas para poder vincularse con naturalidad con las herramientas a su disposición.

Las posibilidades de acceso material brindadas por el Plan CEIBAL nos permiten reflexionar sobre si se estaría produciendo una transformación o aceleración de la innovación en el sistema educativo uruguayo mediante la focalización del desarrollo de las habilidades técnicas que permiten realizar una educación mediada por la tecnología, impulsando una readecuación de los saberes que previamente eran la base del currículo ilustrado.

Dichas habilidades técnicas involucran la potenciación del desarrollo de las llamadas *soft skills* ("habilidades blandas") necesarias para las nuevas formas de pensar la educación. Las habilidades blandas implican establecer relaciones positivas con otra gente, ser consciente de cómo nuestro comportamiento en línea tiene un impacto, teniendo en cuenta que es la cultura la que hace la diferencia. El ambiente, el entorno en que vivimos y lo que hacen las otras personas con las tecnologías es muy influyente en nuestras actitudes, pero también en nuestros propios comportamientos digitales, en el desarrollo de nuestras propias habilidades digitales, aunque redunde en una característica que finalmente encarna en lo individual (Centeno, 2020: 70).

Pero, aunque esto se vea con claridad en el espíritu del Plan CEIBAL desde las formas tradicionales de construcción del conocimiento, coexiste una tensión con la escuela tradicional, exacerbada en pandemia. Esto es claro desde el momento en que el docente se ve interpelado por la necesidad de generar nuevos materiales significativos que den cuenta de la aprehensión de los saberes o contenidos prioritarios desde el currículo escolar.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, abordamos de qué manera el Plan CEIBAL permitió sostener la educabilidad a través de la enseñanza remota durante la pandemia. Asimismo, desarrollamos las diferentes herramientas digitales que el plan puso a disposición de los docentes y los estudiantes, que habilitan a pensar en la creación de nuevos hábitos, prácticas y comportamientos al interior del ámbito educativo. Todo esto habilitó a reflexionar sobre la posibilidad de un desplazamiento del currículo prescriptivo frente a la incorporación de la tecnología, no solo como reforzador de los contenidos existentes, sino también como un generador de nuevos aprendizajes mediados por la digitalidad que complementen y enriquezcan la enseñanza.

Es aquí donde se abre una secuencia de interrogantes sobre la posibilidad de sistematizar las nuevas prácticas educativas mediadas por los recursos digitales o de cuáles serán en adelante los retos para el docente y el alumno al interior de la escuela.

No se puede perder de vista que el proceso externo de expansión de las tecnologías que se da en el mundo ingresa inexorablemente a la escuela poniendo al docente en tensión con la concepción de conocimiento de la escuela tradicional. Tal como plantea Serres (2013), estamos en tiempos de una revolución del saber, y quien no acceda a este esquema de construcción del conocimiento quedará excluido. Este saber no implica necesariamente repetición, sino, según Tobeña (2018), movilizar los aprendizajes para aplicarlos en situaciones donde estos se vuelvan significativos.

Desde esta mirada, resulta relevante la universalización del acceso a las tecnologías que brinda el Plan CEIBAL, ya que permitió sostener la enseñanza de manera remota abriendo nuevas oportunidades para construir conocimiento durante la pandemia. De la misma forma, el acompañamiento del docente al estudiante en este proceso de aprendizaje también sería crucial en la lógica del plan; se trata de un docente que durante la pandemia habría expandido tanto sus habilidades técnicas como sus experiencias pedagógicas. Posiblemente, estas experiencias confluyan en una aceleración para los próximos pasos del Plan CEIBAL y, con posterioridad, puedan verse reflejadas de alguna manera en el sistema educativo uruguayo como una futura reorganización del currículo escolar.

Esto deja un escenario abierto para pensar si existe tal apropiación de la tecnología por parte de la comunidad educativa y si podrá seguir manteniéndose, no solo en un contexto remoto, sino también en la vuelta a la presencialidad.

Bibliografía

- **Acosta**, K. et al. (2009), *En el camino del Plan Ceibal*, Montevideo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- **Alonso**, N. et al. (2013), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública.
- **Berlanga**, C., A. **Morduchowicz**, M. **Scasso** y A. **Vera** (2020), *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*, BID/UNESCO, disponible en línea: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Reabrir-las-escuelas-en-America-Latina-y-el-Caribe--Claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el-retorno-seguro-a-las-clases-presenciales.pdf>
- **Broadband Commission for Sustainable Development** (2020), *The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*, UNESCO/UNICEF/ITU.
- **Centeno**, M. (2020), "Postales del futuro sociodigital: inclusión, educación y políticas públicas en contextos de pandemia", entrevista a Ellen Helsper, en *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 54, noviembre de 2020, pp. 67- 80.
- **Centro CEIBAL ANEP** (ed.) (2011), *El modelo CEIBAL, nuevas tendencias para el aprendizaje*, Montevideo.
- **Dubet**, F. (2005), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en *Revista Colombiana de Sociología*, texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004.
- **Dussel**, I. (2011), "Aprender y enseñar en la cultura digital", documento básico de discusión del VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana.

(2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 24.
- **Fundación CEIBAL** (2020), *Ceibal en Casa Uruguay*, Plan Ceibal, 15 de julio de 2020, disponible en línea: <https://fundacionceibal.edu.uy/noticia/ceibal-en-casa-uruguay/>

- **Martín-Barbero**, J. (2015), "Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital", Buenos Aires, OEI, disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo
- **Plan Ceibal** (s. f.), "Institucional", disponible en línea: <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- **Pérez Alfaro**, Marcelo (2020), "Uruguay: el primer país de Latinoamérica en reabrir su sistema educativo", en *Enfoque Educación*, 1° de junio de 2020, disponible en línea: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/uruguayreapertura>
- **Repositorio de Recursos Abiertos** (s. f.), *Cómo funciona*, Montevideo, Plan CEIBAL, disponible en línea: <https://rea.ceibal.edu.uy/como-funciona>
- **Ripani**, M. F. (2020), *Uruguay: Ceibal en Casa (Ceibal at home). Education Continuity during the Coronavirus Crisis*, OCDE.
- **Serres**, M. (2013), *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- **Tiramonti**, G. (2013), "Claves para mirar las políticas educativas de la región", en M. Báez Sus y J. M. García (eds.), *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*, Montevideo, FLACSO.
- **Tobeña**, V. (2018), "El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU", en G. Tiramonti (dir.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*, Buenos Aires, FLACSO, 2018, pp. 166-227, disponible en línea: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- (2020), "#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela", en *Tendencias Pedagógicas*, vol. 35, Universidad Autónoma de Madrid, enero-junio 2020, pp. 18-33, disponible en línea: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>
- **Ziegler**, S. (2011), "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 71-88.
- (2020), "Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas", en *Propuesta Educativa*, vol. 29, núm. 53, pp. 45-58.



**ESCUELA, CURRÍCULUM Y CULTURA:
NOTAS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA
EN AMÉRICA LATINA ANTE LA PANDEMIA**

Sandra Ziegler (comp.)

Buenos Aires, septiembre 2021.