



HACIA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN:

colaboraciones para reimaginar
juntos nuestros futuros

Fernando M. Reimers, Tanya A. Budler, Idia F. Irele, Charles R.
Kenyon, Stephanie L. Ovitt y Catherine E. Pitcher (coordinadores)



HACIA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN:

colaboraciones para reimaginar
juntos nuestros futuros



fundación sm

DIRECCIÓN DE FUNDACIÓN SM MÉXICO

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

DIRECCIÓN DE PRODUCTO

Mara Rocío Benavides Reina

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fernando M. Reimers, Tanya A. Budler, Idia F. Irele, Charles R. Kenyon,

Stephanie L. Ovitt, Catherine E. Pitcher

AUTORÍA

MacKenzie Bonner, Yue Liu, Yoonmi Kang, Lijuan Lee, Victoria A. Ennis, Julia Pichler, Ruben Cruz, David Vasquez, Tom Nachtigal, Lindsey Pockl, Abigail Reed, Shambhavi Singh, Farhan Karim, Ishani Parekh, Cecelia Scheuer, Nathalia Trujillo, Julia Buchholz, Adriana Cortez, Manoela Miranda, María Elena Lehmann, Cuauhtémoc Cruz Herrera, Kanan Dubal, Nathalia Bustamante, Paula Covarrubias, Fatima Aizaz, Ryan S. Herman, Natalie Jortner, Arianne Wessal, Uyanga Ayurzana, Daniel Nissimyan, Julia Rose, Xue Ling Tan, Bibek Basnet, Cecilia Liang, Zixuan Liu, Yacong Wu, Sarzah Yeasmin, Shreya Shreeraman, Safa Babikir, Fatma Odaymat, Jeffery D Ahn, Jia Han, Yu-Ping Mao, Yuhang Tang, Jenny Wechter, Emma Terrell, Pawan Gupta, Liliana Peterson, Cathryn Moodley, Sirak Kurban, Annie Lewis, Jennifer Wu-Pope, Erica Joos, Carson Quillinan, Diana Mihaela Baranga, Anna Yu Wang, Guillermo Delso Segovia, Erica HyoWon Jang, Chloe Manuel, Elisabeth Staal

TRADUCCIÓN

Rubén Heredia Vázquez, Jalma del Rocío Hernández Zamora, Enrique Olvera Cane, Ana Maialen Ortega Romeu, Mónica Villanueva Herrera

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Diana Lorena Ferral Padilla, Edith Alejandrina González Gallegos, Mónica Nelly Terán Méndez

DIAGRAMACIÓN

Magali Gallegos Vázquez

GERENCIA DE PUBLICACIONES ESCOLARES

Ernesto M. Espinosa Asuar

COORDINACIÓN DE CORRECCIÓN DE ESTILO

Juana Moreno Armendáriz

DIRECCIÓN DE ARTE Y DISEÑO

Quetzatl León Calixto

COORDINACIÓN DE DIAGRAMACIÓN

Lilia Guadalupe Alarcón Piña

Hacia un nuevo contrato social para la educación: colaboraciones para reimaginar juntos nuestros futuros

Primera edición, 2022

D. R. © México Fundación SM, A.C., 2022

Magdalena 211, Col. del Valle, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03100,

Ciudad de México, México

Tel.: (55) 1087 8400

Debido a la naturaleza dinámica de internet, Fundación SM no se responsabiliza por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite o menciona en este libro.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

La marca Fundación SM® es propiedad de fundación Santa María.

Impreso en México/Printed in Mexico

Como citar este libro:

Reimers, R., Budler, T., Irele, I., Kenyon, C., Ovitt, S. y Pitcher, C. (coordinadores).

Hacia un nuevo contrato social para la educación. Colaboraciones para reimaginar juntos nuestro futuro

Traducido de la versión original en inglés titulada

Advancing A New Social Contract For Education: Collaborations to Reimagine our Futures Together

México: Fundación SM

Esta es una obra de acceso abierto publicada con una licencia *Creative Commons Attribution, non-commercial, Share-alike 4.0*

ÍNDICE

PRÓLOGO. Stefania Giannini	5
1. INTRODUCCIÓN. Cómo pueden ayudar las universidades a transformar los futuros de la educación.	7
2. BOGOTÁ, COLOMBIA. Reducir las brechas educativas para todos los alumnos.	33
3. ECUADOR. La educación y la COVID-19: ampliar el acceso a la educación en el ámbito rural	53
4. ISRAEL. Reimaginar la educación para la equidad: un análisis del programa Etgar	73
5. KENIA. Respondiendo a la COVID-19: fortaleciendo la educación con perspectiva de género.	97
6. GUANAJUATO, MÉXICO. Acelerar el aprendizaje para todos: Un análisis de políticas	117
7. JALISCO, MÉXICO. Reimaginar el futuro de la educación a través de recrea	135
8. NUEVO LEÓN, MÉXICO. Involucrar a las comunidades, ayudar a los educadores y expandir el aprendizaje	155
9. MONGOLIA. Implementación de la reforma, cultura de colaboración y rendición de cuentas	179
10. NEPAL. Desarrollo de la capacidad docente más allá de la pandemia de COVID-19	199
11. PALESTINA. El derecho a la educación a lo largo de la vida: La educación técnica como herramienta de cambio	221
12. FILIPINAS. Reimaginar el entorno escolar y el desarrollo docente	241
13. SIERRA LEONA. Fomentar la literacidad	267
14. SUDÁFRICA. Hacia un futuro educativo más equitativo	285
15. CENTRAL FALLS, ESTADOS UNIDOS. Formar los futuros de la educación para estudiantes multilingües en Central Falls	307
16. URUGUAY. Repensando la formación docente y la educación global por medio del Plan Ceibal	327

PRÓLOGO

Stefania Giannini

Subdirectora General de Educación de la UNESCO

Me complace participar de la publicación de este libro, para cuya redacción un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad de Harvard consideró el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado recientemente por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación —convocada por la UNESCO— con el propósito de identificar oportunidades para favorecer una mejora educativa en todo el mundo.

Ese era nuestro objetivo al publicar dicho informe, el cual no es precisamente un plan ni un mapa, sino un documento que, con base en información obtenida mediante diversas consultas, plantea una visión, sugiere principios fundacionales y ofrece recomendaciones para favorecer el diálogo y la acción. El curso sobre el análisis de las políticas educativas y la investigación en una perspectiva comparativa que dieron origen a este libro —dirigidos por el profesor Reimers—, así como las experiencias que se analizan en este, marcan un mundo de posibilidades al integrar las amplias recomendaciones del informe con realidades a nivel local.

Las ambiciones que animan nuestro informe son considerables. Adaptar los sistemas educativos de manera que puedan contribuir a enfrentar algunos de los desafíos más importantes para la humanidad —los riesgos para los derechos humanos, el retroceso democrático, la pobreza, la exclusión social o el cambio climático— es una importante iniciativa, una que requerirá recursos, capacidad, conocimiento y sociedades. Las universidades, de hecho, pueden hacer contribuciones significativas para reimaginar juntos nuestros futuros y establecer un nuevo contrato social para la educación, mediante su rol activo al presentar innovaciones y nuevas investigaciones, y asociándose con otras instituciones educativas para colaborar en aspectos como reimaginar la pedagogía, el currículo o la docencia.

Las colaboraciones que han dado como resultado este libro ejemplifican lo que es posible: involucrar a estudiantes de posgrado, como parte de su educación, en un intercambio intelectual con autoridades educativas a nivel municipal, estatal o nacional. Esto habla de la relevancia social de las universidades y de su indispensable papel como guía y apoyo de las políticas educativas y el cambio. Como exprofesora universitaria, sé qué tan transformadora puede ser la educación cuando es auténtica y relevante, cuando corresponde a los problemas reales del mundo y a los valores que son importantes para los alumnos. Este libro es un ejemplo de las oportunidades que el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* proporciona a los estudiantes y profesores universitarios para hacer que la educación sea más relevante. Aplaudo al profesor Reimers, cuya contribución intelectual y humanista como miembro de la Comisión fue decisiva para dar forma al informe, y a sus alumnos de posgrado por esta iniciativa. Al emprenderla hacen visible que las universidades son instituciones invaluable para ayudar a la sociedad entera, de hecho, a la humanidad, a enfrentar los desafíos más apremiantes y a construir juntos mejores futuros.

Fernando M. Reimers, Tanya A. Budler, Idia F. Irele,
Charles R. Kenyon, Stephanie L. Ovitt y Catherine E. Pitcher

INTRODUCCIÓN. CÓMO PUEDEN AYUDAR LAS UNIVERSIDADES A TRANSFORMAR LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN

1. EL PROPÓSITO DE ESTE LIBRO

Este libro presenta el trabajo llevado a cabo por estudiantes de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, quienes examinaron cómo mejorar los sistemas educativos en diversas jurisdicciones en el mundo considerando como marco analítico el reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación 2021).

Entre septiembre y diciembre de 2021, equipos de estudiantes del curso “Análisis en Política de Educación e Investigación en Perspectiva Comparativa” se asociaron con autoridades educativas, distritos escolares y otros sistemas a gran escala, a nivel nacional, estatal y municipal en Colombia (Bogotá), Ecuador, Israel, Kenia, México (Guanajuato, Jalisco y Nuevo León), Mongolia, Nepal, Palestina, Sierra Leona, Sudáfrica, Estados Unidos (Central Falls) y Uruguay para identificar los retos que enfrenta la educación en esos sistemas y los esfuerzos que se realizan para afrontarlos, así como para sugerir vías de mejoramiento con base en ideas presentadas en el informe de la UNESCO.

Este enfoque fue constructivista en dos sentidos: primero, involucró a los estudiantes del curso en la construcción de conocimientos con base en la práctica profesional (la práctica de consultoría para un gobierno); segundo, implicó utilizar los planteamientos del informe de la UNESCO para una jurisdicción en particular, como resultado de las investigaciones y el diálogo con los actores locales, conforme a lo que se propone en dicho informe.

Los editores de este libro fuimos los docentes en el curso, cada equipo de estudiantes se encargó de la autoría de un capítulo, para ello los guiamos a través de una serie de lecturas, conferencias y discusiones en clase que abarcaron los fundamentos del análisis comparado de políticas educativas, así como otras lecturas de investigaciones sobre cómo mejorar los sistemas educativos, incluyendo currículo, preparación y formación continua de los maestros y liderazgo escolar. Varias de las lecturas del curso cubrían reformas educativas o esfuerzos programáticos para mejorar sistemas educativos. Dado el enfoque comparativo e internacional del curso, las lecturas reflejaban una amplia variedad de países. Los estudiantes presentaron diversos reportes

a lo largo del curso, que progresivamente contribuirían al informe final. Los capítulos de este libro se basan en esos informes finales, los cuales fueron el resultado de múltiples revisiones, con base en la retroalimentación del equipo de docentes del curso, así como de líderes de instituciones educativas a quienes invitamos a comentar estos documentos en una conferencia al final del curso, y también las sugerencias de los autores de otros capítulos en el libro.

Los autores de los capítulos tienen una amplia experiencia profesional en el sector educativo y en otros ámbitos, la cual incluye su desempeño como maestros, tutores y mentores en los niveles primaria, secundaria y superior, en varias materias. También han ejercido funciones administrativas en escuelas (como directores, jefes de departamento, especialistas en currículo, apoyo a estudiantes, coordinadores de educación vocacional técnica) y en universidades. Su experiencia también comprende varias funciones de capacitaciones, incluyendo programas para maestros y de liderazgo. Los autores han trabajado en ministerios de educación y como consultores para gobiernos. Algunos han ocupado diversos puestos en compañías de tecnología educativa, incluyendo el de diseñadores instruccionales. Otros han trabajado en organizaciones no lucrativas como fundadores, CEO, directores y gerentes de programa, y especialistas en educación, en contenido o en negociación de contratos y procuración. Otro tipo de experiencia entre los autores consiste en su labor como consultores en organizaciones de desarrollo internacional y como asistentes de investigación en grupos de expertos.

De manera colectiva, su experiencia profesional abarca los siguientes países: Andorra, Austria, Bangladesh, Bélgica, Botswana, Brasil, Canadá, Chile, China, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Egipto, Francia, Alemania, Ghana, Guatemala, Honduras, India, Israel, Italia, Jordania, Kenia, Kirguistán, Líbano, Lesotho, Liberia, México, Mongolia, Mozambique, Namibia, Nepal, Nicaragua, Noruega, Pakistán, Palestina, Filipinas, Qatar, Ruanda, Singapur, Sudáfrica, Corea del Sur, España, Suazilandia, Uganda, Emiratos Árabes Unidos, Reino Unido, Estados Unidos, Vietnam y Yemen.

Este libro tiene varios objetivos. El primero es comunicar a los educadores, a grandes rasgos, las formas en que se puede usar el informe de la UNESCO para desarrollar recomendaciones y estrategias específicas apropiadas a contextos particulares, para la mejora de los sistemas educativos. El informe invita a dicha co-construcción como un modo de alentar una amplia e inclusiva participación en la definición de planes de acción específicos que traduzcan las aspiraciones contenidas en el documento en términos de estrategias concretas de cambio. El segundo objetivo es hacer visibles los resultados de un enfoque pedagógico en particular, que integra el aprendizaje en acción y el aprendizaje desde la acción en la preparación profesional de los educadores. El tercero consiste en completar la experiencia educativa de los estudiantes que escribieron los capítulos, al publicar el resultado de su trabajo integrándolo así en diálogos sobre políticas internacionales con una diversidad de interlocutores.

En este capítulo describimos las raíces epistemológicas del enfoque pedagógico que sostiene este trabajo, explicamos por qué este enfoque es el más adecuado para avanzar en las metas planteadas en el informe de la UNESCO, resumimos los capítulos del libro y analizamos lo que esos capítulos revelan acerca de los temas clave en dicho informe.

2. INVOLUCRAR A LOS ESTUDIANTES EN PROBLEMAS REALES. UNA PEDAGOGÍA PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

En la tumba de Karl Marx está inscrita la última oración de su *Décimo Primera Tesis en Feuerbach*: “Los filósofos, hasta el momento, solo han interpretado el mundo de varias formas; el punto es cambiarlo” (1845). Esta tesis se encuentra en el primer capítulo del libro *La ideología alemana* y se refiere a uno de los temas más espinosos en epistemología: la relación entre el conocimiento y la acción. El tema es crucial en el campo de la educación, ya que cuestiona si el conocimiento conceptual y el conocimiento instrumental son parte del mismo conocimiento o representan distintas dimensiones de este, y cuestiona cómo se relaciona uno con el otro, planteando preguntas fundamentales como estas: ¿El conocimiento conceptual, el conocimiento de conceptos, ideas, *conocimiento de...*, se traduce en conocimiento instrumental, en conocimiento de cómo resolver problemas con base en esas ideas, *conocimiento de cómo...*? ¿O el conocimiento instrumental precede al conocimiento conceptual?, ¿o ambos se desarrollan de manera paralela?, ¿son parte de la misma entidad o son independientes uno del otro?

Un punto de vista clásico respecto a estas preguntas, conocido como *leyenda intelectualista*, es que el conocimiento conceptual conduce al conocimiento instrumental. En *El concepto de lo mental* (1949), Ryle cuestionó esa noción argumentando que ambos son formas diferentes de conocimiento.

John Dewey también argumentó que el conocimiento conceptual sigue a la praxis. En el libro *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1933), Dewey aboga por una pedagogía que involucre a los estudiantes en el pensamiento reflexivo con base en la práctica, una educación que se base en la reflexión sobre la práctica. En el libro *Experiencia y educación* (1938) explica que la experiencia del estudiante es esencial para comprender los conceptos sobre la democracia, en otras palabras, que el conocimiento por experiencia es fundamental para el conocimiento conceptual. Este argumento a favor del aprendizaje práctico cambió por completo la relación convencional entre el conocimiento conceptual y el conocimiento instrumental, sugiriendo que la experiencia, la base del conocimiento instrumental, precedía, y no seguía, al conocimiento conceptual. La pedagogía fundamentada en la experiencia es una filosofía educativa que se manifiesta en diversos enfoques de educación, con base en los problemas, basada en proyectos, y fue un precepto clave del movimiento de educación progresista.

Esta controvertida relación entre *conocer qué* y *conocer cómo*, entre el conocimiento conceptual y el conocimiento instrumental, también encuentra su expresión en las diversas formas de concebir la educación universitaria y, en particular, en debates en torno a los enfoques pedagógicos para preparar a las personas para el ejercicio de una profesión. Donald Schon (cuya tesis doctoral se enfocó en la teoría del conocimiento de Dewey) argumenta que la práctica profesional es más que la mera aplicación del conocimiento conceptual, es decir, conocimiento basado en la ciencia. Schon asume que la práctica profesional es una forma de creación

de conocimiento —conocimiento en acción— y la reflexión sobre dicha práctica puede generar un conocimiento profesional valioso, haciendo visible el conocimiento implícito que los profesionales crean cuando resuelven problemas. En su libro *El profesional reflexivo* (1983), Schon hace una crítica sobre la preparación de profesionales en universidades en donde la mayor parte del currículo y la pedagogía reflejan el punto de vista intelectualista, que considera al conocimiento instrumental como derivado del conocimiento conceptual. Estos puntos de vista sobre la importancia de la experiencia en la educación de los profesionales subyacen a una variedad de enfoques curriculares y pedagógicos —como las pasantías y otros elementos del currículo basados en la práctica—, el uso del método de caso o diversas formas de involucrar a los estudiantes en la profesión y con los profesionales. Varias universidades toman muy en serio estas ideas al desarrollar sus pedagogías más emblemáticas. El lema del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés), *Mens et manus*, que se traduce como ‘Mente y mano’, expresa no solo los ideales de una educación para la aplicación práctica, sino que la aplicación práctica forma parte integral de la experiencia educativa. Más recientemente, el Olin College of Engineering —una creación de varios graduados y antiguos profesores del MIT— desarrolló un enfoque único para preparar ingenieros, que prioriza el involucramiento de los estudiantes en problemas prácticos durante el transcurso de su preparación. Las universidades reconocen cada vez más la importancia de crear oportunidades para los alumnos, en todos los campos de estudio, para involucrarse profundamente con los retos de la práctica, mediante experiencias curriculares y co-curriculares. En Reino Unido, también en el campo de la ingeniería y el diseño, varias instituciones innovadoras de educación superior —como la escuela de ingeniería NITE, la Escuela Interdisciplinaria de Londres y el Instituto de Ingeniería y Diseño— están dándole un papel muy destacado en el aprendizaje al trabajo colaborativo y al establecimiento de fuertes vínculos con la industria.

En Harvard, durante la última década, se han multiplicado las iniciativas como el *President’s Innovation Challenge*, una competencia anual que incentiva a los estudiantes a idear soluciones para problemas globales urgentes, apoyadas por iniciativas institucionales como el Innovation Lab, el Programa Lemann de Creatividad y Empresariado, y un número creciente de cursos sobre empresariado e innovación.

Los capítulos de este libro son producto de un enfoque pedagógico que considera crítico el involucramiento en la práctica para la preparación profesional, además de que es esencial, para el desarrollo del conocimiento instrumental. En el curso “Análisis Comparado de Políticas Educativas e Investigación”, que el primer autor de este capítulo ha impartido en la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard desde 1998, los estudiantes se involucran en la práctica de tres maneras: el temario del curso incluye el estudio de casos de la vida real sobre reformas educativas y otros programas de mejora educativa, los estudiantes participan en discusiones con autoridades y líderes educativos y, finalmente, trabajan durante el semestre en un contexto práctico, en el que contribuyen a analizar los retos y presentar propuestas para superarlos. Las soluciones ideadas por los estudiantes se conceptualizan y se comunican mediante conferencias y publicaciones abiertas. Con los años, dicho trabajo ha resultado en libros que proponen currículo alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y para mitigar, revertir y adaptarse al cambio climático, así como en estudios de reformas de educación a gran escala y en propuestas para mitigar y revertir el impacto de la pandemia de COVID-19 en las oportunidades educativas.

Siguiendo los puntos de vista de Schon, según los cuales entre las habilidades profesionales más valiosas para aprender en la práctica y de la práctica está la capacidad de identificar un problema, se reta a que los estudiantes identifiquen su propio problema consultando al colaborador en cada lugar. De manera deliberada, no se ofrece a los estudiantes un algoritmo o rúbrica para definir el problema, y el equipo de enseñanza evita identificarlo para los alumnos. Este es el primer reto de la práctica que deben enfrentar, resolviéndolo por su cuenta (lo cual todos logran).

Los capítulos de este libro ejemplifican cómo, adoptando este enfoque pedagógico, resultan opciones de políticas y estrategias que ayudan a distintas autoridades educativas en todo el mundo a que la educación sea más relevante. Involucrar a los estudiantes en prácticas profesionales de este tipo no solo beneficia su aprendizaje y los ayuda a desarrollar competencias profesionales valiosas, sino que genera recursos útiles para apoyar la mejora de la educación, ya que muchas autoridades educativas no tienen ni el tiempo ni los recursos para involucrarse en el análisis de políticas sistemáticas de este tipo, dadas otras demandas urgentes. Este tipo de asistencia de una universidad a autoridades educativas es bienvenida. Los beneficios de este enfoque pedagógico basado en la resolución de problemas en el mundo real no son solo para los estudiantes y sus colaboradores en cada lugar, sino también para los miembros de las facultades y universidades. El involucramiento en la práctica a través de la enseñanza ayuda a los profesores a mantener contacto con el campo profesional, inspirando preguntas que abren futuras investigaciones, basadas en los problemas reales que enfrentan quienes están en la práctica. Las universidades se benefician también cuando movilizan su capacidad en servicio de la sociedad, en este caso, apoyando la educación pública, ya que esto corresponde con su misión de contribuir a la mejora de aquella, lo cual es un objetivo de las universidades modernas desde la Ilustración.

3. CAPACIDAD INSTITUCIONAL PARA “TRADUCIR” EL INFORME REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS EN ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS

En sus setenta y siete años de historia, la UNESCO ha establecido tres veces una comisión de expertos independientes para examinar las implicaciones de tendencias sociales sobre la educación y ofrecer recomendaciones a las autoridades educativas para la mejora de los sistemas de educación pública. Los primeros dos informes elaborados por dichas comisiones —ampliamente distribuidos mediante publicaciones y convocatorias organizadas por la UNESCO, el sistema de las Naciones Unidas y los gobiernos asociados— se convirtieron en marcos de referencia que guiaron los esfuerzos de las reformas educativas de los sistemas nacionales y de otros socios décadas después de su publicación.

La primera de estas comisiones, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, fue establecida en 1968, cuando Rene Maheu, director de la UNESCO, pidió al exministro de Educación de Francia, Edgar

Faure, que fuera líder de un grupo de expertos entre los que se encontraban Felipe Herrera, Abdul Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rahnema y Frederick Ward. El informe que elaboraron se tituló *Aprender a ser: la educación del futuro* (Faure et al., 1972) y en este recalcaron la necesidad de un aprendizaje permanente en un mundo en constante cambio, así como la importancia de preparar a los estudiantes en los niveles fundamentales de educación con habilidades que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. El informe propuso el desarrollo de sociedades del aprendizaje en las que la necesidad y las oportunidades de aprender se extendiesen a todos. La tesis principal del informe fue un abandono del énfasis en el conocimiento conceptual —que dominó el currículo de la educación básica en la mayor parte del mundo hasta 1972, cuando se publicó el informe— destacando la importancia del desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autogestión que pudieran preparar a todos los individuos para ser “arquitectos” de su propio aprendizaje a lo largo de la vida y, en consecuencia, “arquitectos” de sus vidas.

Posteriormente, en 1992, se estableció la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, cuando el director de la UNESCO, Federico Mayor, pidió al expresidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, que encabezara un grupo global de educadores, entre ellos In’am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Ang, Plique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao. El informe que redactaron se tituló *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) y en este enfatizaron la importancia de desarrollar capacidades en cuatro ámbitos: conocimiento conceptual (aprender a conocer), conocimiento instrumental (aprender a hacer), autoconocimiento (aprender a ser) y conocimiento relacional (aprender a vivir juntos). También destacaron la importancia de preparar a las personas para el ejercicio de una participación democrática y para un involucramiento constructivo en las diferencias, en un mundo cada vez más interdependiente, en donde distintos procesos de globalización incrementan la diversidad cultural y étnica de muchas ciudades, y, con ello, las oportunidades y la necesidad de una interacción y colaboración entre múltiples formas de diversidad entre las personas: cultural, étnica, racial, religiosa etc.

Estos dos informes fueron escritos principalmente para los altos responsables de tomar decisiones en la educación, representados por aquellos ministros de Educación que asistieron a las conferencias generales convocadas por la UNESCO, en donde se presentaron los informes. En ambos informes se asumía que los gobiernos podrían impulsar el cambio educativo desde “arriba”. Asimismo, los retos de poner en práctica, de implementar un cambio educativo se omitieron virtualmente en dichos informes, más allá de enfatizar —en el caso del informe de Delors— el importante papel de los maestros y de la gestión en el proceso del cambio educativo.

En septiembre de 2019, la directora de la UNESCO, Audrey Azoulay, solicitó a la presidenta de la República Democrática Federal de Etiopía, Sahle-Work Zewde, que fuera la líder de una comisión que prepararía un informe sobre los futuros de la educación. La comisión estuvo integrada por Masanori Aoyagi, Arjun Appadurai, Patrick Awuah, Abdel Basset Ben Hassen, Cristovam Buarque, Elisa Guerra, Badr Jafar, Doh-Yeon Kim, Justin Yifu Lin, Evgeny Morozov, Karen Mundy, António Nóvoa, Fernando M. Reimers, Tarcila Rivera Zea, Serigne Mbaye Thiam, Vaira Vike-Freiberga y Maha Yahya.

Dicha comisión elaboró el informe titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, que se publicó en noviembre de 2021 y en el cual se destaca la urgencia de alinear los sistemas educativos con los grandes retos que representa la inequidad, la pobreza y la exclusión social, así como los retrocesos democráticos, además de los desafíos en materia de derechos humanos y cambio climático, y los retos que implica la inteligencia artificial. En el informe se propone la transformación de la cultura de la educación, reimaginando el currículo, la pedagogía, las escuelas, los profesiones docente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Como vías para catalizar esos cambios, el informe se enfocó en la investigación y la innovación, las universidades, la cooperación internacional y la solidaridad, así como el diálogo democrático inclusivo.

Una de las formas en que el informe difiere de los previos es que se presenta como un trabajo incompleto, como invitación para un proceso global de diálogo entre los participantes locales a partir del cual deben surgir estrategias operativas específicas para transformar la cultura de la educación. En el informe se reconocen los retos que implica poner en marcha el cambio educativo y la importancia de los actores locales al determinar prioridades y estrategias de educación adecuadas para contextos específicos. Otro aspecto en el que el informe difiere de los dos anteriores es en el papel que en este se les asigna a las universidades como agentes del proceso de cambio educativo. En cada capítulo del informe se considera a las universidades como capaces de colaborar con los sistemas educativos formando un ecosistema en donde dicha colaboración contribuya al avance de la transformación del currículo, la pedagogía, la docencia, las escuelas y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El trabajo presentado en este libro es una respuesta a esta invitación que *Reimaginar juntos nuestros futuros* hace a las comunidades universitarias. Como estudiantes e investigadores de una universidad, nos asociamos con autoridades de los sistemas educativos en varias jurisdicciones con el propósito de examinar las implicaciones de las ideas planteadas en este informe para elaborar estrategias para la mejora educativa en esos contextos. Los capítulos de este libro ejemplifican lo que puede producir la invitación que extendió la Comisión Internacional. Nuestro deseo al publicar esta obra es inspirar a nuestros colegas en las más de veintiocho mil instituciones de educación superior del mundo para que lleven a cabo colaboraciones similares con sistemas educativos y para que participen en el extenso e inclusivo diálogo esencial para hacer que la educación sea más relevante hacia los retos que la humanidad enfrenta.

Como se mencionó antes, este tipo de colaboración no solo sería valiosa para las autoridades educativas y otros líderes del mismo ámbito, enriqueciendo su capacidad institucional con la infusión del talento de estudiantes y personal educativo, sino que también contribuiría a la preparación profesional de alumnos universitarios, involucrándolos en una práctica de resolución de problemas complejos y en la reflexión sobre esta práctica. Al mismo tiempo, las facultades y universidades se verían beneficiadas por la conexión con la práctica generada a raíz de este involucramiento con los sistemas educativos.

4. CÓMO SE ESCRIBIERON LOS CAPÍTULOS

La investigación para elaborar estos capítulos comenzó en el otoño de 2021, durante el primer semestre de regreso a la instrucción presencial en el campus de Harvard desde el inicio de la pandemia de COVID-19. Los estudiantes del curso participaron en clases presenciales, en clases en línea y en algunos casos en una combinación de ambas modalidades. Estos proyectos de investigación fueron uno de los requisitos del curso tal cual describimos anteriormente, y los estudiantes sabían que los mejores trabajos del curso serían invitados a convertirse en capítulos de este libro. Al terminar el curso, justo durante el pico de la variante ómicron en Estados Unidos, a principios de enero de 2022, invitamos a los autores de los mejores trabajos a seguir desarrollándolos para convertirlos en los capítulos que se presentan en este libro.

En su investigación, los autores de estos capítulos tuvieron que identificar, en el diálogo con sus colaboradores locales, los principales desafíos educativos en los contextos que estaban estudiando, así como las políticas e iniciativas en curso para abordarlos. Luego tuvieron que analizar la teoría de dichas acciones, es decir las hipótesis establecidas para que ciertas acciones produzcan los resultados esperados. Dichas teorías generalmente toma la forma de enunciados con la estructura "si hacemos *a*, *b* y *c*... entonces lograremos *x*, *y* y *z*...", como se observa en el siguiente fragmento del capítulo 14 (Sudáfrica):

Si existen esfuerzos de colaboración para mejorar la relevancia del currículo, y los maestros reciben la ayuda adecuada para implementar el currículo fortalecido, y existen estructuras para promover la autonomía, colaboración y personalización de los docentes, entonces habrá mejoras en las habilidades básicas y competencias más amplias de los estudiantes, así como en la autonomía y profesionalismo de los maestros.

Con base en ese análisis, los autores usaron el informe de la UNESCO para identificar opciones que permitieran enfrentar los retos educativos con nuevas estrategias y discutieron dichas opciones con sus colaboradores locales. En sus documentos finales desarrollaron estas ideas, basando su análisis en investigación adicional relevante, por ejemplo apoyándose en investigaciones sobre enfoques efectivos para el desarrollo profesional de los maestros o para la reforma del currículo.

Para desarrollar el análisis de políticas educativas, los autores siguieron la metodología desarrollada por E. Bardach en su libro *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas* (2011), que plantea efectuar un análisis en ocho pasos: 1. Definir el problema. 2. Obtener información. 3. Construir alternativas. 4. Seleccionar criterios. 5. Proyectar los resultados. 6. Confrontar costos y beneficios. 7. Tomar decisiones. 8. Comunicar la historia.

Siguiendo los ocho pasos que plantea Bardach y con base en el análisis de la teoría de la acción subyacente a las políticas educativas que estudiaban, los autores analizaron cientos de documentos publicados y no publicados relevantes para el contexto y los temas que estaban estudiando. Los miembros de cada equipo llevaron a cabo entrevistas con diversos representantes del sector educativo, desde autoridades con altos cargos (como en el caso del capítulo 10, cuyos autores tuvieron acceso directo al ministerio de Educación de Nepal) hasta administradores, profesionales a cargo de programas o de centros educativos, maestros, estudiantes y sus familias, con quienes efectuaron múltiples y valiosas entrevistas. Algunos autores organiza-

ron grupos de enfoque, como en el caso del equipo que llevó a cabo el estudio de Jalisco, México (capítulo 7), y otros administraron encuestas para recopilar información que emplearían en su análisis, por ejemplo, el equipo que estudió a Central Falls, Estados Unidos (capítulo 15). No se llevaron a cabo observaciones de clase en aula o visitas a escuelas. Es importante hacer notar que esta investigación se realizó de forma remota: los autores estaban en Cambridge, Massachusetts, a distancia de sus colaboradores. Tal distancia física respecto al contexto y a las comunidades que estaban estudiando resultaron en obvias limitaciones en el acceso a los detalles finos acerca de la puesta en práctica de programas o a conocer los retos educativos experimentados por los actores locales. Estas limitantes y el hecho de que los colaboradores locales de los equipos que realizaban los estudios fueran autoridades educativas dieron como resultado un sesgo “de arriba hacia abajo” (*top down*) respecto al análisis de las políticas.

Los estudios en el libro se basan en el siguiente tipo de evidencia:

- Colombia: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación y maestros, cuestionarios, documentos internos, reportes de distintas organizaciones, artículos noticiosos y de investigación.
- Ecuador: resultados de estudios, grupos de enfoque y revisión de documentos internos.
- Israel: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación y maestros, revisión de documentos publicados y no publicados, y la revisión de literatura sobre las mejores prácticas para contribuir al desarrollo de los alumnos.
- Kenia: entrevistas con miembros de la Fundación Aga Khan, así como una revisión de documentos internos y literatura relevante.
- Guanajuato, México: resultados de estudios y entrevistas con funcionarios de la Secretaría de Educación y maestros.
- Jalisco, México: grupos de enfoque, resultados de estudios de 1 888 encuestados, una revisión de documentos publicados y no publicados, y entrevistas con funcionarios de la Secretaría de Educación, maestros y un director.
- Nuevo León, México: entrevistas con maestros, padres de familia y líderes educativos, y una revisión de documentos publicados y no publicados.
- Mongolia: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación, administradores y maestros, una revisión de documentos publicados y no publicados, reportes multilaterales e internacionales, y un análisis demográfico de proyecciones de población.
- Palestina: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación, directores, maestros y partes interesadas de la comunidad, una revisión de documentos publicados y no publicados, y la revisión de literatura relevante en EFTP (educación y formación técnica y profesional).
- Filipinas: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación, directores y maestros, y una revisión de documentos publicados y no publicados.
- Sierra Leona: entrevistas con funcionarios del ministerio de Educación, directores y maestros, y una revisión de documentos publicados y no publicados.
- Sudáfrica: una encuesta a 25 maestros, grupos de enfoque, una revisión de documentos publicados y no publicados, así como entrevistas con maestros, directores y funcionarios del ministerio de Educación.

- Central Falls, Estados Unidos: resultados de estudios, grupos de enfoque, una revisión de documentos publicados y no publicados, y la revisión de literatura relevante sobre mejores prácticas en educación bilingüe y multilingüe emergente.
- Uruguay: entrevistas con funcionarios clave del Plan Ceibal y maestros en campo, así como una revisión de documentos publicados y no publicados.

Existen algunas limitantes como resultado del tipo de evidencia en el que se basan los estudios. Primero, la mayor parte de la información recopilada se basa en documentos y entrevistas, que pueden estar sujetas a sesgos, los cuales, a su vez, pueden influir en su confiabilidad y validez. Todos estos capítulos dependen de entrevistas como principal fuente de información, por lo que es posible que los recuerdos de los informantes sobre el desarrollo de políticas y otros eventos clave puedan haber sido influidos por los resultados de la puesta en marcha de las políticas. Además, no fue posible aislar los esfuerzos de la reforma existente de otros eventos que ocurrían simultáneamente, lo que puede haber influido en los resultados y, por lo tanto, llevar a sugerencias de políticas finales que no están alineadas con las necesidades del sistema cuando se han valorado independientemente de los esfuerzos del gobierno para abordarlas. Las recomendaciones emitidas en cada capítulo consideraron estas limitaciones en las fuentes de información en que se basan los estudios. Ninguno propone un cambio revolucionario o descaertar por completo los esfuerzos existentes en cuanto a mejoras educativas, lo cual es pragmático y realista, y refleja en buena manera la forma en que el análisis de las políticas se lleva a cabo en el mundo real, pero la perspectiva incrementalista de los capítulos también es un tanto conservadora.

Una característica clave en este proyecto fue la naturaleza colaborativa de la relación entre los autores de cada capítulo y sus contactos en cada lugar, de ahí que a estos se les identifique como los *colaboradores locales*. Este compromiso con la *colaboración* es acorde con el espíritu del informe de la UNESCO (de hecho, la palabra *colaboración* se menciona frecuentemente en este informe, casi en cada capítulo). Las colaboraciones aquí representadas tomaron varias formas, por ejemplo, hubo veces en las que algunos estudiantes encontraron información que no era consistente con lo que habían escuchado de su socio de investigación. También, aunque muchos de los equipos de autores incluyeron a un integrante con raíces en la región que estaban estudiando —como en el caso de los capítulos escritos sobre Israel, Jalisco (México), Mongolia, Nepal, Filipinas, Sudáfrica y Central Falls (Estados Unidos)—, ocurría que el pertenecer a otros contextos les permitía sensibilizarse acerca de las distintas maneras en que operan diversos sectores educativos en el mundo. Este tipo de situaciones son inevitables en cualquier proyecto transnacional, y son los principios de solidaridad, respeto mutuo y colaboración —que se enfatizan en el informe de la UNESCO— los que permiten avanzar en la forma más benéfica posible tanto para los estudiantes como para una sociedad más amplia.

5. QUIÉNES FUERON LOS COLABORADORES LOCALES

Las autoridades educativas y líderes con quienes los autores de estos capítulos trabajaron fueron seleccionados usando las redes de contactos profesionales que tenían los estudiantes y docentes del curso. No se eligieron al azar, se seleccionaron a partir de relaciones preexistentes que facilitarían la colaboración. En ciertos casos, algunos miembros del equipo de autores tenían experiencia profesional en el país sobre el que estaban consultando. Solo en el caso de Jalisco, uno de los estudiantes, autor del capítulo correspondiente, había trabajado previamente para la Secretaría de Educación.

Algunos de los colaboradores locales representaban gobiernos, como en el caso de ministros y secretarios de Educación. Otros representaban a figuras locales como líderes a nivel distrito. Y, finalmente, algunos eran agencias no gubernamentales, como agencias de desarrollo internacional y organizaciones educativas sin fines de lucro. Esta diversidad alrededor del mundo expresa la multitud de actores que tienen una función en la puesta en marcha de la visión planteada en el informe de la UNESCO.

6. RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS

En el capítulo 2 (Bogotá, Colombia) los autores examinan la sintonía que existe entre la reforma educativa en Bogotá y la visión planteada en el informe de la UNESCO, y destacan la manera en que esfuerzos adicionales pueden mejorar la reforma actual. Con base en la información que obtuvieron a partir de entrevistas con maestros y funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito, así como de documentos de políticas, reportes y otros datos, los autores ofrecen recomendaciones para superar los retos relacionados con los índices de inscripción y conclusión de la educación secundaria, y la brecha entre educación rural y urbana, así como para aminorar los obstáculos que enfrentan los niños venezolanos desplazados.

En el capítulo 3 (Ecuador) se evalúa el impacto de la COVID-19 en la Zona 5 de Ecuador y se ofrecen recomendaciones sobre cómo mejorar el acceso a las oportunidades educativas conforme la pandemia continúe afectando dicha región. A partir de las encuestas a maestros, así como del trabajo en grupos de enfoque con directores, psicólogos y maestros en esa zona, se brindan varias recomendaciones viables, desde el despliegue de escuelas móviles hasta la creación de nuevos sistemas de apoyo al aprendizaje, que podrían aumentar la capacidad del ministerio de Educación para llegar a alumnos que no han podido asistir a la escuela.

En el capítulo 4 (Israel) los autores examinan un programa para los jóvenes en riesgo, teniendo en cuenta las recomendaciones del informe de la UNESCO, y hacen sugerencias acerca del currículo, la pedagogía y la capacitación a maestros para mejorar la efectividad del programa. En particular, recomiendan que Etgar capacite a los docentes para orientar mejor a los estudiantes y que se lleve a cabo una encuesta para comprender mejor los mayores retos que los profesores en Etgar enfrentan y para que el futuro desarrollo pueda adecuarse a las necesidades de estos.

El capítulo 5 (Kenia) explora el impacto de la COVID-19 en las oportunidades educativas en Kenia a través de la colaboración con la Fundación Aga Khan (AKF, por sus siglas en inglés) y su proyecto de Fundaciones para el Aprendizaje (F4L). La falta de educación por razón de género se advierte como un reto importante, y uno que persiste incluso al margen de la pandemia. En el capítulo se exploran alternativas que promueven una educación con perspectiva de género. En conclusión, los autores recomiendan una serie de ejes de políticas que permitan a la AKF construir a partir de sus capacidades e infraestructura, mientras refuerza la impartición de la educación con perspectiva de género.

En el capítulo 6 (Guanajuato, México) se revisa el sistema educativo en Guanajuato con el objetivo de hacer recomendaciones que se alineen con el informe de la UNESCO para avanzar en la calidad de la educación. Con un enfoque que considera tanto la respuesta de Guanajuato a la reciente pandemia de COVID-19 como las metas de la entidad establecidas para su sistema educativo, los autores del capítulo hacen un análisis integral sobre la situación actual de la educación en Guanajuato y presentan una serie de alternativas de política en cuanto a políticas públicas. En conclusión, recomiendan un aprendizaje acelerado como la mejor opción para avanzar en la calidad de la educación en dicha entidad.

En el capítulo 7 (Jalisco, México) los autores ofrecen un análisis enfocado de Recrea, un proyecto educativo que se lleva a cabo en el estado de Jalisco, que busca reconfigurar y reformar el sistema educativo en dicha entidad para 2040. Mediante un análisis secundario de datos, entrevistas primarias, análisis de estudios, grupos focales y colaboración con las autoridades de educación de Jalisco, los autores evaluaron el estado actual de la educación en esa entidad e identificaron las oportunidades para lograr que Recrea esté en consonancia con las recomendaciones del informe de la UNESCO, para reforzar así la educación de todos los estudiantes en dicho estado.

En el capítulo 8 (Nuevo León, México) se discute la manera en que la reforma actual —que busca reducir el rezago educativo en el estado y que ha implementado la recientemente nombrada secretaria de Educación— se adapta a los principios establecidos en el informe de la UNESCO. A partir del diálogo con la secretaría y de un examen del estado actual de la reforma, los autores del capítulo brindan recomendaciones viables y acordes con los principios de la UNESCO para lograr las metas de la administración. Las recomendaciones se enfocan en expandir y apoyar el desarrollo del ECCE, SEL y las pedagogías que responden a la información.

En el capítulo 9 (Mongolia) se discute cómo se adapta la más reciente ley educativa de Mongolia al informe de la UNESCO y ofrece sugerencias para asegurar que estos esfuerzos de reforma estén alineados con los diversos elementos del sistema educativo de Mongolia. Además de la información obtenida del diálogo con el Ministerio de Educación y Ciencia de Mongolia, para elaborar este capítulo, sus autores utilizaron información proveniente de publicaciones y documentos gubernamentales, de aportaciones de maestros urbanos y rurales, de estudios de profesores y de entrevistas, lo cual les permitió brindar en ese texto recomendaciones para mejorar el liderazgo, el desarrollo de la enseñanza y el uso de la información conforme Mongolia trata de adaptar sus metas en educación con los esfuerzos de la reforma Visión 2050.

En el capítulo 10 (Nepal) se evalúa el impacto de la COVID-19 en el sistema educativo de Nepal, que agravó los retos preexistentes e hizo surgir nuevos desafíos. Con base en extensas entrevistas y una revisión de la literatura, los autores desarrollaron una serie de recomendaciones para apoyar la competencia, la responsabilidad y la mentalidad del maestro mediante reformas a su formación, capacitación previa al servicio, capacitación en el transcurso del servicio y el establecimiento de comunidades de práctica.

En el capítulo 11 (Palestina) los autores examinan el estado de la educación en dicho país teniendo en cuenta las consideraciones del informe de la UNESCO y se enfocan en el papel que puede tener el reforzar EFTP (educación y formación técnica y profesional) en la expansión de la oportunidad educativa. Con base en conversaciones con los miembros del ministerio de Educación, maestros, miembros de la sociedad civil y la revisión de documentos, los autores bosquejaron de qué manera la inversión en el sistema EFTP, con un enfoque en el aprendizaje aplicado y la valoración holística, puede contribuir a un incremento en el índice de graduaciones y la adaptación al mercado laboral.

En el capítulo 12 (Filipinas) se examinan las reformas históricas y el contexto de educación actual en Filipinas, lo que ayuda a emitir recomendaciones en las áreas de desarrollo profesional del maestro y en la infraestructura y el ambiente escolar. En las recomendaciones para el desarrollo profesional se destaca el establecimiento de estándares unificados para alinear la capacitación previa al servicio, y en el transcurso de este, con la implementación de un sistema para evaluar la efectividad del maestro, su responsabilidad y su compensación. Las recomendaciones respecto al ambiente escolar se centran tanto en la importancia de la infraestructura física como en los planes para la educación en emergencias y durante desastres naturales.

En el capítulo 13 (Sierra Leona) se examina cómo se adapta el sistema educativo de ese país al informe de la UNESCO, y está enfocado en las reformas orientadas a los resultados del aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional del docente conforme estos se relacionan con la calidad educativa. Las recomendaciones respecto al nuevo marco curricular nacional se centran en incorporar el aprendizaje socioemocional, agregando nuevos programas, y recopilar información para entender el nivel básico de la literacidad en Sierra Leona. Las recomendaciones para el desarrollo profesional del maestro implican el establecimiento de comunidades de práctica mientras se incrementa la comunicación vertical y se desarrollan planes de evaluación para docentes.

En el capítulo 14 (Sudáfrica) los autores examinan el estado de la educación básica en Sudáfrica y evalúan el grado en que el enfoque de este país hacia la educación se adapta al informe *Los futuros de la educación* publicado por la UNESCO. Teniendo en cuenta la no tan lejana situación en Sudáfrica por la segregación racial legalizada a través del *apartheid*, así como la pandemia de COVID-19, los autores identificaron los retos clave que el sistema educativo sudafricano enfrenta e identificaron oportunidades para que sea adaptado conforme al informe de la UNESCO con el fin de construir un sistema educativo más fuerte. Los autores reconocen dos áreas de oportunidad clave en ese contexto: Plan y programas y pedagogía y maestros, se sintetiza la información existente y se hace un análisis comparativo para ofrecer cinco recomendaciones integradas que permitan fortalecer la educación en Sudáfrica.

En el capítulo 15 (Central Falls, Estados Unidos) se examina el estado actual y la reforma del distrito escolar para apoyar a los estudiantes multilingües (MLL) en Central Falls, Rhode Island. A partir de este análisis, los autores del capítulo proponen una estrategia triple que favorecería que el distrito escolar de Central Falls brindara un mejor servicio a los estudiantes y familias multilingües, mientras se adapta a la visión planteada en el informe de la UNESCO. Esta estrategia incluye las siguientes acciones: establecer y mantener un equipo de seguimiento a docentes, asegurar la alta calidad y currícula multilingüe mediante un modelo de autonomía con maestros y administradores, y desarrollar la capacitación para maestros de forma colaborativa.

En el capítulo 16 (Uruguay) los autores examinaron el Plan Ceibal, una iniciativa que emergió como pionera en el esfuerzo del Sistema Educativo de Uruguay para incrementar el acceso educativo de todos los estudiantes a través de la tecnología. Considerando los retos educativos existentes en Uruguay, así como la reciente pandemia de COVID-19, los autores analizaron el enfoque del Plan Ceibal con los propósitos del informe de la UNESCO. Con base en investigación secundaria, estudios, análisis comparativos, y una cercana colaboración con enlaces del Plan Ceibal y otras autoridades educativas de Uruguay, los autores ofrecen un enfoque integrado para reforzar el Plan Ceibal y que este se alinee a la visión de la UNESCO para reimaginar el futuro de la educación en ese país.

7. PRIMEROS RESULTADOS DE LAS COLABORACIONES

El trabajo de los equipos de estudiantes tuvo el efecto de llevar las propuestas del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* a los colaboradores en los gobiernos e instituciones educativas en varias jurisdicciones alrededor del mundo y usar estas propuestas como marco para analizar distintas iniciativas y programas encaminadas a enfrentar los retos de la educación. Este proceso y los capítulos de este libro proporcionaron los recursos para desarrollar una estrategia operativa que permitiera avanzar hacia la visión planteada en el informe en cada contexto. Este trabajo conjunto entre las principales autoridades y asesores educativos con nuestros estudiantes de posgrado tuvo como resultado una combinación positiva de profundo conocimiento del contexto local con una perspectiva comparada externa en el análisis.

Esta colaboración y sus productos instaron a nuestros colaboradores locales a tomar *Reimaginar juntos nuestros futuros* —y los documentos de análisis presentados en este libro— como fuentes para futuros diálogos en torno a las políticas educativas. Por ejemplo, en Ecuador, la anterior ministra de Educación, a quien se invitó a discutir el trabajo de los estudiantes de posgrado en la conferencia final del curso, reenvió las recomendaciones a la ministra actual, quien expresó su interés en tener una conversación con el equipo acerca del informe.

Asimismo, en Nuevo León, México, la secretaria de Educación invitó a algunos de los estudiantes a hacer sus pasantías en su oficina, para discutir el informe con el equipo sénior líder. La secretaria organizó después una conferencia a nivel estatal para todos los supervisores escolares enfocándose en este informe. Como parte del proceso actual de revisión de la Constitución del estado, la secretaria de Educación utilizó los principios de *Los futuros de la educación* como fundamento para sus recomendaciones al gobernador.

En Jalisco, México, el secretario de Educación invitó al equipo de estudiantes de posgrado a participar en una conferencia de educación a nivel estatal y a presentar el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* a los maestros y administradores escolares. El secretario usó el capítulo preparado por los estudiantes de posgrado para desarrollar una estrategia de implementación de las recomendaciones que ellos hicieron y distribuyó el informe entre el personal de la Secretaría.

Por otra parte, en Mongolia, algunos de los autores del capítulo presentado en este libro están haciendo pasantías para un miembro del Parlamento que encabeza el equipo que trabaja en la nueva ley de educación, y una de las actividades es resumir el informe en una serie de diapositivas en mongol y un video para distribuir a todos los integrantes de dicho cuerpo legislativo. Dicho miembro del Parlamento organizó una conferencia educativa en la Universidad Nacional de Mongolia para discutir el informe en colaboración con una organización de estudiantes de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, creada para promover la discusión en torno a *Los futuros de la educación*.

En Sudáfrica el Fideicomiso de Colaboración de la Educación Nacional (NECT, por sus siglas en inglés), colaborador del equipo de estudiantes de posgrado, expresó su interés en tener un diálogo posterior y divulgar el capítulo elaborado por estos, así como en organizar un seminario en sus instalaciones, para explorar las potenciales sinergias y los futuros proyectos con el fin de lograr avances en relación con las recomendaciones del capítulo.

Por último, mencionaremos el ejemplo de Uruguay, donde el presidente del Plan Ceibal, colaborador del equipo de estudiantes de posgrado y el director general del ministerio de Educación, usaron el capítulo como un insumo a las deliberaciones sobre la reforma educativa en proceso. Asimismo, el equipo de estudiantes de posgrado fue invitado a compartir sus hallazgos con los participantes de un programa nacional de capacitación para maestros.

8. ¿QUÉ TAN ALINEADAS ESTÁN LAS REFORMAS CON LA VISIÓN DE LA UNESCO?

Como se explicó antes, la estrategia que utilizaron los autores de los capítulos de este libro involucró un primer examen de los asuntos educativos críticos en las jurisdicciones que estaban estudiando. Esto a partir de conversaciones con sus colaboradores locales, con otros educadores en esas jurisdicciones y de reportes e investigación. Luego examinaron los esfuerzos actuales para enfrentar esos retos, para así elaborar propuestas sobre cómo modificarlos o mejorarlos, concibiendo ideas generales acerca de cambios en la pedagogía, currículo, docencia, escuelas y aprendizaje a lo largo de la vida (según propone el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*). El reto de los equipos fue retomar las propuestas del informe, que se plantean de manera general, usar los resultados de la investigación del contexto específico en que trabajaron, así como las investigaciones que se consideraron relevantes para las opciones de mejoras resaltadas en su estudio, para al final hacer recomendaciones específicas a los contextos que estaban analizando.

Este enfoque reveló que, en muchos de los casos, los esfuerzos preexistentes para enfrentar los retos de la educación, que ya contenían elementos del enfoque hacia la transformación educativa propuesta en el informe de la UNESCO. Muchos de los esfuerzos vigentes involucraban el desarrollo profesional o revisiones al currículo. Como tal, seguir el planteamiento de la UNESCO significó proponer mejoras graduales a dichos esfuerzos, en lugar de representar propuestas de cambio radical de estrategia educativa. Sin embargo, ninguna de las reformas que ya existían se enfocaba simultáneamente en los cinco aspectos propuestos en el informe de la UNESCO, y los autores de estos capítulos tampoco sugirieron que los esfuerzos encaminados a las mejoras debían adoptar un enfoque exhaustivo que abarcara todos. En lugar de esto, los autores de los capítulos seleccionaron una o dos de las cinco áreas de mejora mencionadas en el informe de la UNESCO, ya que se ajustan al contexto local en términos de retos preexistentes y esfuerzos para enfrentarlos, y desarrollan formas para profundizar en estos esfuerzos y en esos temas. En parte, esto puede ser resultado del sesgo incremental, y conservador, ya comentado, que resulta de las fuentes de información utilizadas.

9. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19

A pesar de que el análisis del impacto de la COVID-19 en la educación no fue el enfoque de la mayor parte de este libro, la totalidad de la obra se completó en medio de la pandemia, en un momento en que muchos países comenzaban a “reabrir”, pero también en un momento de gran incertidumbre. Las nuevas variantes del virus estaban causando alarma y los países tenían diferentes grados de preparación para enfrentar una pandemia prolongada.

Tres capítulos en particular dedican el primer plano de su análisis a las afectaciones debidas a la pandemia: el capítulo correspondiente a Ecuador destaca cómo los niños de una región de ese país, la Zona 5, aún no tienen acceso a la educación tras dos años del inicio de la pandemia. En este caso, el análisis se enfoca en estrategias para llevar a esos alumnos de regreso a la escuela y asegurar que en toda la Zona 5 los estudiantes tengan la capacidad de continuar aprendiendo.

Por otro lado, los autores del capítulo correspondiente a Nepal apuntan cómo la pandemia ha exacerbado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología los retos que ya existían antes de esta, como los bajos logros de aprendizaje y la disparidad en el acceso a la educación de calidad.

Los autores del capítulo sobre Central Falls, Rhode Island, encontraron que los estudiantes multilingües tuvieron afectaciones importantes a causa de la pandemia, y sus puntajes en pruebas estandarizadas en ELA (composición y escritura creativa en inglés) y matemáticas cayeron casi un 50% entre 2019 y 2021. Los autores hicieron recomendaciones respecto a enfrentar la causa de estas inequidades para favorecer que el distrito les brinde un mejor servicio a los estudiantes tanto durante la pandemia como en sus postrimerías.

10. CÓMO ABORDAMOS LAS CINCO DIMENSIONES PRINCIPALES PROPUESTAS EN EL INFORME DE LA UNESCO

Como se ha explicado antes, el análisis reportado en estos capítulos adoptó un enfoque gradual hacia los esfuerzos de las reformas en curso analizadas, retomando las ideas presentadas en el informe de la UNESCO sobre currículo, pedagogía, organización escolar, docencia y aprendizaje a lo largo de la vida, para identificar opciones de mejora. Ninguno de los capítulos abarcó una vista exhaustiva de estas cinco dimensiones del cambio educativo, sino que centró sus recomendaciones para mejorar en una o dos de ellas. No obstante, los capítulos dan cuenta de la ejemplificación real de las recomendaciones de la UNESCO en contextos particulares. El informe está escrito de manera general para servir como marco global. Esto lo hace universalmente útil, pero insuficientemente útil para contextos concretos debido a que no ofrece las particularidades de cómo desarrollar estas ideas en la práctica. Para “traducir” el informe a recomendaciones específicas que encajan en contextos determinados se requieren de análisis y apoyo adicional, y este es exactamente el tipo de apoyo que los autores de estos capítulos brindaron a sus colaboradores locales. En esta sección mostraremos cómo las ideas del informe se “tradujeron” en recomendaciones específicas para los contextos considerados en los capítulos del libro.

10.1 *Currículo*

El informe de la UNESCO propone que el currículo debe incluir el desarrollo de competencias, así como las habilidades para adquirir conocimiento y crear nuevo. Sugiere que el currículo debería “cultivarse a partir de la riqueza del conocimiento común y abarcar el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario” para lograr esas metas. Varios capítulos de este libro examinan cómo puede usarse el currículo para contribuir a la consecución de metas como las que se establecen en el informe de la UNESCO.

En Sierra Leona, por ejemplo, se lanzó un nuevo marco curricular nacional como parte de las reformas principales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Esta estructura hace que la materia de civismo sea obligatoria, prioriza la pedagogía centrada en el aprendizaje y explora el desarrollo de la identidad. Los autores del capítulo correspondiente recomiendan formas de favorecer y expandir esta estructura, entre ellas priorizar la preparación del maestro para implementar nuevo currículo, y añadir temas como aprendizaje socioemocional.

En Central Falls, Rhode Island, los autores consideraron formas de apoyar a sus colaboradores locales para asegurar un currículo sostenible y de alta calidad para los estudiantes multilingües. Los autores hicieron varias recomendaciones, entre estas el establecimiento de una fuerza de trabajo maestro-administración para desarrollar una visión curricular compartida y poner mayor énfasis en la incorporación de los componentes culturalmente relevantes en la educación de estudiantes multilingües.

No puede sobrevalorarse la importancia del currículo y su papel en favorecer el desarrollo de los estudiantes en el contexto del nuevo contrato social descrito en el informe de la UNESCO. El contenido de lo que se enseña a los estudiantes —lo que se considera información valiosa, de dónde viene el conocimiento y quién tiene acceso a este y lo crea— es una pieza crucial de cualquier sistema educativo. Las preguntas en torno al currículo se entretajan a lo largo de estos capítulos, cada uno de acuerdo con el contexto del sistema educativo analizado y de los alumnos.

10.2 Pedagogía

Las prácticas pedagógicas tienen un papel central en la visión de la UNESCO para la educación como una herramienta para transformar las sociedades humanas. El informe llama a las sociedades a que consideren a la educación como un esfuerzo que no solo busca el desarrollo de las mentes de futuras generaciones, sino que busca transformar a las sociedades como un todo. Por lo que, de acuerdo con el marco ideológico del informe de la UNESCO y de este texto, la pedagogía debe representar los principios y las prácticas que alientan a los estudiantes a acercarse entre sí y al mundo con empatía y compasión, mientras los empodera para que transformen sus mundos.

Los autores del capítulo correspondiente a Bogotá, Colombia, enfatizan la importancia de la pedagogía que empodera y es relevante para los diversos subgrupos demográficos de esa ciudad, incluyendo a los estudiantes internamente desplazados y a los estudiantes que han migrado desde Venezuela.

De manera similar, los autores de los capítulos enfocados en Israel y Nepal resaltan la importancia de la pedagogía para asegurarles un acceso total a la educación a todas las poblaciones. En el caso de Israel, los autores recalcan la relevancia del apoyo pedagógico para asegurar el éxito del programa Etgar y la de la pedagogía mejorada como medida clave para ayudar a los estudiantes en riesgo.

Los autores del capítulo correspondiente a Mongolia proponen la implementación de la pedagogía significativa con un enfoque en la colaboración conforme los estudiantes de ese país se preparan para hacer el examen del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en 2022, por primera vez.

En el capítulo correspondiente a Sierra Leona se adopta por completo la visión de la UNESCO respecto a la pedagogía como herramienta para la transformación social. Sus autores consideraron los múltiples asuntos que enfrenta la Sierra Leona contemporánea —incluyendo la reconstrucción posterior al ébola, la desnutrición y la formación sobre salud sexual— y los pusieron en contexto en la esfera de influencia del sistema educativo. Ellos sugirieron concentrarse en la educación cívica como pieza clave para un enfoque más holístico hacia el aprendizaje.

Es importante hacer notar el cambio relativamente reciente en los enfoques pedagógicos hacia enfrentar las necesidades cognitivas y también psicosociales de los estudiantes de todas las edades. Desde el inicio de la pandemia de COVID-19, se ha constatado que el aprendizaje socioemocional es cada vez más indispensable

para el éxito total de los ecosistemas educativos. Esto se destaca en casi cada capítulo como un enfoque pedagógico crucial para reconstruir sociedades resilientes, que pueden soportar la adversidad y adaptarse a las condiciones externas en constante cambio.

Si los sistemas educativos alrededor del mundo son, de hecho, el camino del estudiante hacia la realización social, intelectual y profesional, y hacia la transformación global, la pedagogía holística sin duda es un vehículo vital, y los vehículos de calidad requieren de motores de calidad para recorrer su trayecto con éxito. Por ello, el siguiente apartado resalta el papel crucial que los maestros tienen en la transformación educativa, así como los hallazgos de los autores y sus recomendaciones acerca de la docencia.

10.3 Docencia

El informe de la UNESCO urge a la necesidad de poner al maestro en el centro de cualquier nuevo contrato social para la educación. El informe visualiza un futuro para la docencia cimentado en la colaboración. Muchos de los capítulos de este libro se refieren específicamente a estrategias que enfatizan y apoyan a los maestros en sus áreas de estudio.

El equipo de estudiantes que se enfocó en Nepal encontró que uno de los retos que enfrentaba su ministerio de Educación era el manejo insuficiente de los contenidos por parte de los maestros, así como insuficientes evaluación y monitoreo para abordar esos problemas. En el capítulo correspondiente hicieron recomendaciones que permiten mejorar la profesionalización de la carrera docente desarrollando un sistema de calificación y evaluación para maestros nuevos y actuales, construyendo espacios para que colaboren entre sí mediante comunidades de práctica, y para evaluar y reformar los programas vigentes de preparación de maestros.

Los grupos de estudiantes que trabajaron en Filipinas y Mongolia también sugirieron caminos para mejorar la preparación de los maestros. En el caso de Mongolia enfatizaron la importancia de la formación inicial para los maestros, mientras que en Filipinas advirtieron la necesidad de alinear la formación inicial con la formación continua. Ambos equipos ofrecieron recomendaciones sobre cómo incrementar la cantidad y la calidad de los maestros reclutados en sus respectivas fuerzas de trabajo.

Con un nuevo marco para el currículo que enfatiza la importancia de la autonomía y la comunidad del maestro, el caso de Sierra Leona muestra consonancia con la visión de la UNESCO de considerar el desarrollo del maestro como una práctica que se lleva a cabo a lo largo de la vida. Para seguir ajustándose a la visión de la UNESCO, los autores del capítulo correspondiente presentaron sugerencias sobre cómo mejorar la comunicación entre maestros y otros profesionales de la educación tanto horizontal como verticalmente.

De manera similar a como ocurre en Nepal, la necesidad de abordar la profesionalización del maestro también está presente en Palestina, en donde los sistemas para monitorear y evaluar el progreso de los profesores pueden ayudar a que la capacitación y educación técnica y profesional sean más relevantes para la realidad que viven los estudiantes palestinos. Las sugerencias como encaminarse hacia un modelo de aprendizaje basado en proyectos pueden finalmente llevar a una mejora en los resultados económicos y académicos de los estudiantes.

En Nuevo León, México, la necesidad de tener una mayor integración del aprendizaje socioemocional abre la posibilidad de reforzar la profesionalización del maestro y la autoridad escolar. Las recomendaciones aquí se alinean con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*, ya que se pone énfasis en las metas de aprendizaje fuera del ámbito académico tradicional. Lo crucial es que este equipo reconoce que apoyar el aprendizaje socioemocional no se detiene en el alumno, sino que la capacitación socioemocional y el apoyo también debe brindarse a los maestros y autoridades escolares.

Como en Nepal y Palestina, el equipo que se enfocó en Central Falls, Rhode Island, encontró que la falta de formación docente ha tenido efectos negativos en el aprendizaje del alumno. En este contexto, a pesar de estar certificados en ESL (inglés como segunda lengua), los profesores pueden tener conflicto para acercarse a los alumnos en su lengua materna, lo que crea barreras para el aprendizaje. Al respecto, el equipo recomendó que se establezca, ex profeso, colaboración entre maestros de inglés como segunda lengua, asignándoles funciones de liderazgo, y maestros de materias específicas, y así contribuir de una mejor manera al aprendizaje del alumno.

En Kenia, la necesidad de tener una pedagogía con perspectiva de género está más presente que nunca a la luz de la pandemia, la cual ha llevado a un incremento en los reportes de violencia sexual y de género, así como un aumento de 40% en el índice de embarazos adolescentes. Para combatir esta tendencia, se propone la asociación con universidades para capacitar a maestros y consultores en pedagogía con perspectiva de género.

En el caso de Israel, la importancia de tener una fuerza de trabajo de docentes con una capacitación robusta es primordial para el éxito de Etgar, un programa que apoya a jóvenes en riesgo. En ese contexto se requiere que los maestros estén capacitados respecto cómo enfatizar el trabajo con valores y cómo construir relaciones con alumnos que han experimentado traumas o rechazo. Mientras que mucho de este aspecto del programa Etgar se alinea con la visión de la UNESCO sobre el trabajo de transformación de los maestros, el equipo enfocado en Israel resalta cómo este marco depende fuertemente del deseo de los profesores de trabajar en todo momento, y considera esto como un camino para reforzar la alineación de dicho programa con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*.

A lo largo de estos capítulos se resalta y se hace evidente la absoluta importancia que tienen los maestros en el ecosistema educativo. Cuanto más corresponda el sistema a las recomendaciones del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* para situar el apoyo y la colaboración al maestro al frente de cualquier reforma educativa, mayor será la oportunidad de proporcionar una educación de calidad que prepare a los alumnos tanto académica como profesionalmente. Sin importar la escuela a la que vaya un alumno, cuanto más robusto sea el sistema de capacitación al maestro, el apoyo en el servicio y la evaluación durante este, y cuantos más maestros se asuman y trabajen como profesionales consumados, mayor será el logro que la sociedad verá en sus alumnos.

10.4 Organización escolar

El informe de la UNESCO pone especial atención en las escuelas y exhorta a que estos espacios educativos se salvaguarden y se transformen en centros de inclusión, equidad y bienestar individual y colectivo. Las escuelas, como muchos observaron los últimos años durante la pandemia de COVID-19, ofrecen mucho más que oportunidades de crecimiento académico, ya que son un lugar para explorar, soñar, desarrollarse como individuo, trabajar juntos y generar el cambio. El informe de la UNESCO llama a las escuelas a reimaginar los espacios convencionales, promover la colaboración y mantener la equidad como pilar de su comunidad.

En las recomendaciones para Mongolia se puede observar un ejemplo de esta visión en la práctica. Los autores que estaban trabajando con el ministerio de Educación encontraron que se adjudicaban fondos para incrementar la infraestructura y el acceso a escuelas como medios para transformar estos espacios en “centros de desarrollo humano”. Priorizar estas transformaciones a partir de los recursos y fondos gubernamentales demuestra una forma en que se puede dar vida al informe.

En el capítulo acerca de Palestina se puede observar otra forma en que las escuelas y la estructura de estas pueden priorizarse en los altos niveles de gobierno. Al reconocer la diversidad de las necesidades de los estudiantes y buscar asegurar que puedan vislumbrar un futuro, Palestina ha reorganizado los niveles de graduación y los certificados con el fin de apoyar el desarrollo de la capacitación y educación vocacional técnica (TVET, por sus siglas en inglés). No solo se incrementa así las oportunidades de los estudiantes, sino también se realiza el poder de colaboración y acción colectiva por medio de asociaciones públicas y privadas.

Asegurar que las escuelas sean espacios equitativos, inclusivos y de apoyo puede también lograrse a nivel local. En el caso de Guanajuato, los autores del capítulo correspondiente recomendaron que el secretario de Educación del estado ejerza un liderazgo colectivo favoreciendo así que los maestros se vuelvan expertos en esfuerzos de aprendizaje acelerado, y de este modo promover la equidad y la inclusión.

Por otra parte, también a un nivel local, en Central Falls, Estados Unidos, los autores del capítulo centrado en este caso recomendaron que el distrito escolar cultive una cultura de colaboración y equidad estableciendo para ello un equipo de seguimiento a docentes.

Las escuelas son y siempre serán más que solo salones de clase: son paraísos seguros, centros de desarrollo y, en el mejor de los casos, ejemplos de equidad. Ya sea que se trate de fondos gubernamentales a nivel nacional o de iniciativas a nivel de distrito escolar, los capítulos de este libro señalan diversas formas en que la visión del informe acerca de la organización escolar puede dar frutos. Estos ejemplos también demuestran que el futuro de la educación se puede lograr mediante cambios graduales y también a través de amplias transformaciones en el sistema.

10.5 Aprendizaje a lo largo de la vida

El informe de la UNESCO promueve la visión de que un objetivo de la educación es “disfrutar y expandir las oportunidades educativas que se dan a lo largo de la vida y en diferentes espacios sociales y culturales” (UNESCO, 2021, p. 14). Varios equipos encontraron que esta es una visión atractiva y en consonancia con las necesidades de su contexto, y, considerando esto, elaboraron sugerencias de políticas para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el capítulo 4, correspondiente a Israel, los autores proponen capacitar a los docentes en la evaluación formativa lo que motivara a que los estudiantes quieran continuar aprendiendo.

En el capítulo 9, sobre Mongolia, los autores recomiendan establecer políticas para fortalecer el aprendizaje virtual lo que dará a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el capítulo 11 se muestra que en Palestina promover el aprendizaje a lo largo de la vida es central para brindar una mejor atención a los estudiantes, en un sistema que enfrenta un alto índice de abandono. Los autores del capítulo consideran que el fortalecimiento de las vías alternativas para graduarse, principalmente la EFTP (educación y formación técnica y profesional), puede impulsar a los alumnos a terminar su educación secundaria y contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida es multidimensional y puede ser una parte clave del desarrollo sostenible (Instituto de Educación a lo Largo de la Vida de la UNESCO, 2020). La educación a lo largo de la vida incluye el enriquecimiento personal de los individuos que deseen perseguir sus intereses, una instrucción profesional importante para mejorar o desarrollar las capacidades de los trabajadores que deseen progresar o cambiar de carrera, así como las de aquellos forzados a buscar carreras diferentes debido a cambios en el mercado laboral o distintas combinaciones de estos aspectos (Londres, M., 2021). Los casos en este libro sugieren que puede haber conexiones importantes entre lo que ocurre en las aulas en educación básica y la educación permanente, ofreciendo más oportunidades de colaboración futura en el espíritu del informe de la UNESCO.

11. CONCLUSIONES

Este libro ilustra cómo el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado por la UNESCO, puede utilizarse para analizar retos educativos en distintos contextos y proponer estrategias de mejora específicas esos contextos. Cada capítulo muestra un ejemplo concreto del análisis llevado a cabo en cada contexto. También muestra el valor de involucrar a la educación universitaria en el análisis conjunto de las políticas educativas y su puesta en práctica.

La simple idea de que la educación puede ser más significativa si se basa en la práctica, traducida en este caso en involucrar a los alumnos en la colaboración con autoridades educativas para identificar oportunidades de mejora a nivel sistema, puede tener como resultado un aumento en la capacidad de los sistemas educativos para la transformación.

La visión ambiciosa que se plantea en el informe de la UNESCO de relacionar más a las instituciones educativas con los cambios más relevantes en nuestros tiempos —retos en cuanto a derechos humanos, retrocesos democráticos, aumento de la pobreza y la inequidad, fragmentación social y cambio climático— requiere niveles sin precedentes de capacidad y colaboración. El informe invita a la sociedad entera a participar en la construcción de mejores futuros para la educación. Este libro es solo un ejemplo de cómo se puede establecer dicha colaboración para inspirar a muchos otros estudiantes universitarios e investigadores a asumir el desafío de asociarse con los sistemas educativos para crear un mejor futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Bardach, E. (2012). *A Practical Guide for Policy Analysis. The Eightfold Path* (4a. ed.). Los Ángeles: CQ Press.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York, D.C.: Heath and Co. Publishers.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnem, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Londres, M. (2021). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (2a. ed.). Oxford University Press. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197506707.001.0001>

Marx, K. (1845). *Theses on Feuerbach*. *Marx and Engels Internet Archive*. [En línea], disponible en: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/index.htm>

Ryle, G. (1951). *The Concept of Mind*. Hutchinson's University Library. Londres: Hutchinson House.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Londres: Temple Smith.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020). *UIL 2020 Annual*. [En línea], disponible en: <https://annualreports.uil.unesco.org/>

SEMBLANZAS

Fernando M. Reimers

Es profesor en la Fundación Ford para la Práctica de Educación Internacional y director de la Iniciativa de Innovación en Educación Global y del Programa Internacional de Maestrías en Políticas Educativas en la Universidad de Harvard. Es un experto en el campo de la educación global, su investigación y enseñanza se enfocan en entender cómo educar a los niños y jóvenes para que puedan prosperar en el siglo XXI. Trabajó en la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, la cual elaboró el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Su obra, como autor o editor, suma cuarenta y tres libros académicos sobre educación y varios libros infantiles.

Tanya A. Budler

Es licenciada en Políticas de Educación Internacional y obtuvo una maestría en Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Su obra, como autora o editora, suma cuarenta y tres libros académicos sobre educación y varios libros infantiles. Ha trabajado en la creación de políticas tanto en el sector público como en el privado. En la actualidad, su labor se enfoca en ayudar a crear programas y sociedades que contribuyan al progreso de las comunidades. Es cofundadora de un programa de desarrollo de fuerza de trabajo y de una firma consultora comunitaria, los cuales comparten el objetivo de lograr un mejor futuro para todos los residentes de Cleveland, Ohio.

Idia Irele

Se graduó en 2018 del programa de maestría en Educación, en Políticas de Educación Internacional, en la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. También tiene una licenciatura en Relaciones Internacionales y Gobierno del Smith College, y actualmente cursa una maestría en Administración Pública en la Harvard Kennedy School. Fue becaria Fulbright en 2016 y fue nombrada líder emergente del Centro de Políticas para el Nuevo Sur.

Su trabajo está enfocado en el aprendizaje socioemocional y en el desarrollo de la juventud. Recientemente, Idia trabajó como directora de currículo y gerente de Relaciones Estratégicas en la Academia Latinoamericana de Liderazgo, en Medellín, Colombia. Antes de eso, trabajó en la UNESCO y en la Organización de Estados Americanos (OEA), y fundó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en la Ciudad de México. Gracias a su desempeño como becaria del Programa Rangel de Asuntos Internacionales de 2021, Idia trabajará como funcionaria del Servicio Exterior en el Departamento de Estado de Estados Unidos después de graduarse en la Kennedy School en 2023.

Charles R. Kenyon

Es licenciado en Historia por la Bates College. Cuenta con una maestría en Políticas de Educación Internacional de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Ha enseñado historia y ciencias de la computación en Estados Unidos, además de enseñar inglés en Argentina. Actualmente, apoya programas de estudios académicos en el extranjero para CAPA: The Global Education Network.

Stephanie L. Ovitt

Es licenciada en Estudios Globales e Internacionales por la Middlebury College y cuenta con una maestría en Educación, en Políticas de Educación Internacional, de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Ha impartido aprendizaje socioemocional a estudiantes de educación básica en Chicago y ha trabajado en programas de apoyo y de recaudación de fondos para favorecer el acceso de las mujeres de comunidades marginadas en Asia a educación superior. Actualmente trabaja como becaria docente en la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard y es directora de Programas para la Fundación Bio Builder Educational, una institución sin fines de lucro que busca que la ingeniería y la ciencia forme parte del aprendizaje para la vida.

Catherine E. Pitcher

Cuenta con una maestría en Educación, en Políticas de Educación Internacional, de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, en donde obtuvo al graduarse el Premio a la Contribución Intelectual para su grupo. Asimismo, es maestra en Educación Especial y licenciada en Economía, Lengua Francesa y Literatura. Actualmente trabaja en la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard como becaria docente y es coordinadora de Inglés en Palestine: Sports For Life, una organización no gubernamental dedicada al desarrollo de la juventud mediante el atletismo y la tutoría.

BOGOTÁ, COLOMBIA. REDUCIR LAS BRECHAS EDUCATIVAS PARA TODOS LOS ALUMNOS

RESUMEN

En este capítulo se analiza la alineación entre el Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 de Bogotá (el Plan) y el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Mediante la recopilación de datos y entrevistas con personas involucradas, el siguiente análisis comparativo concluye que el Plan se alinea notablemente con las cinco dimensiones clave presentes en la visión de la UNESCO. A pesar de esa alineación general, persisten tres retos principales en el sistema educativo actual de Bogotá, que incluyen (1) barreras para el acceso y la finalización de la educación secundaria; (2) brechas educativas entre las escuelas rurales y las urbanas; y (3) brechas de equidad en educación y dificultades socioemocionales en los estudiantes venezolanos refugiados. Las recomendaciones formuladas en este capítulo (es decir, la provisión de recursos digitales y la creación de redes virtuales entre escuelas; la inclusión de profesores y adultos venezolanos en el sistema escolar; la creación de asociaciones entre padres y escuelas; y el aprovechamiento de las asociaciones público-privadas) complementan el plan de desarrollo de Bogotá. Además, sirven para ayudar a la recuperación de la ciudad tras la pandemia de COVID-19, reducir la discriminación y la segregación sociales, así como proteger los derechos humanos de las poblaciones marginadas.

1. CONTEXTO

1.1 Antecedentes

En Colombia, la escolarización K-12 se divide en cuatro fases: (1) la primera infancia, que incluye el preescolar y el jardín de niños (no obligatorios), así como un año en el nivel de transición (obligatorio); (2) la escuela primaria, que va del primer al quinto grados (obligatoria); (3) la secundaria básica, del sexto al noveno grados (obligatoria); y la secundaria superior, el décimo y undécimo grados (no obligatoria). De los estudiantes, 72% asiste a escuelas urbanas y el resto a escuelas rurales (Velásquez *et al.*, 2017). Al ser la capital y el mayor sistema educativo del país, Bogotá atiende a casi 1.3 millones de estudiantes y más de 62000 profesores (Reimers, 2020). Los estudiantes y los educadores están repartidos en 399 escuelas públicas y 1782 escuelas privadas. Además, 355 escuelas se ubican en regiones urbanas, en tanto que 28 escuelas rurales están situadas en ocho localidades y atienden a 15 252 estudiantes y 1431 profesores (SED, 2021; Varela, 2021).

Más allá del sistema educativo, Colombia tiene una historia compleja, marcada por conflictos continuos y flujos migratorios cambiantes. En 2016, el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) alcanzaron un acuerdo de paz que puso fin al conflicto armado de 52 años, el cual ha provocado el desplazamiento interno de casi ocho millones de colombianos (ACNUR, 2021). Sin embargo, el acuerdo de paz no ha puesto fin a la violencia, ya que continúan las acusaciones sobre graves violaciones a los derechos humanos en todo el país, especialmente en las zonas rurales (ACNUR, 2021). A pesar del acuerdo de paz, varios grupos armados ilegales siguieron activos y ocasionaron aproximadamente 106 000 nuevos desplazamientos forzados internos solo en 2020 (ОСНА, 2020). Se piensa que más de 386 000 desplazados forzados internos viven en Bogotá, cifra que representa alrededor de 5% de la población total de la ciudad (IDMC, 2021).

Además de la población de desplazados forzados internos que son nacionales de Colombia, el país ha recibido más de 1.7 millones de inmigrantes y refugiados de Venezuela tras el agravamiento de la crisis económica y política en 2015 (Chávez-Gonzales *et al.*, 2021). Pese a los esfuerzos de los gobiernos por integrar a los jóvenes venezolanos en el sistema escolar nacional, se estima que 120 000 niños y adolescentes venezolanos permanecen sin escuela en Colombia (USAID, 2020).

La pandemia de COVID-19 empujó a Colombia a una crisis sin precedentes, que se sumó a los desafíos existentes y puso a prueba la capacidad de respuesta de sus líderes. El 6 de marzo de 2020 se detectó el primer caso de COVID-19 en Colombia (Reuters, 2020). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ajustó el calendario escolar oficial, lo que provocó unas vacaciones anticipadas y la suspensión de todas las escuelas del 16 de marzo al 19 de abril. La Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá se apartó de su enfoque y continuó con la instrucción en línea por medio del programa Aprende en Casa (AeC), que se adaptó de varias maneras para satisfacer las necesidades de poblaciones estudiantiles específicas (Reimers, 2020). La SED de Bogotá también siguió con los programas de nutrición escolar e ideó estrategias para reducir la brecha de accesibilidad digital, en particular para los estudiantes de las escuelas públicas y las zonas rurales (Reimers, 2020). A medida que el país entre en la siguiente fase de la pandemia, será necesario evaluar el impacto del cierre de escuelas en la pérdida de aprendizaje de los estudiantes y el agrandamiento de las brechas de equidad educativa.

1.2 El Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024

El 11 de junio de 2020, la ciudad de Bogotá adoptó el Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024: un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI (en adelante, el Plan). Con una asignación de fondos que asciende a 24.90% del presupuesto total de la ciudad (Alcaldía de Bogotá, 2021), el Plan, bajo la jurisdicción de la SED de Bogotá, enumera 28 metas para el cuatrienio 2020-2024. Las 28 metas se enmarcan en cuatro grandes propósitos, siete logros de ciudad y 10 programas.

La *teoría de la acción* del Plan es que, si Bogotá consolida un nuevo contrato social, ambiental e intergeneracional, tal y como se plantea en el Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024, la ciudad se recuperará de sus pérdidas económica, social y educativa por la pandemia de COVID-19, acabará con la discriminación y

la segregación social, protegerá los derechos humanos de la población vulnerable y marginada, ayudará a promover la equidad, la inclusión social y la justicia en la ciudad, y permitirá a los ciudadanos vivir una vida libre, igualitaria y feliz. El Plan se encuentra en su fase inicial de aplicación y se ha visto afectado por la actual crisis pandémica. Por tanto, hay pocos datos sobre el progreso hacia cada uno de los 28 objetivos.

1.3 Sistema de rendición de cuentas del Plan

El Observatorio a la Gestión Educativa (Observatorio ExE) hace un seguimiento de los avances del MEN y de cada una de las Secretarías de Educación en cuanto al cumplimiento de las metas del Plan. Además de las medidas de rendición de cuentas y de transparencia que toman entidades externas, como el Observatorio ExE, la SED de Bogotá implementa sus propios criterios de rendición de cuentas. Específicamente, la SED utilizó el Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa (SMECE) como un marco para seguir el avance hacia las 28 metas delineadas en el Plan. Este marco de evaluación se ajusta a las dimensiones de calidad de la UNESCO (equidad, pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia) y está compuesto por seis subsistemas: (1) evaluación de los estudiantes; (2) evaluación de los profesores; (3) evaluación institucional; (4) evaluación y seguimiento de la política, e investigación educativas; (5) gestión; y (6) transferencia de conocimientos. La SED tuvo indicadores específicos para sus objetivos del Plan.

1.4 Alineación entre el Plan y el informe de la UNESCO

Los objetivos del Plan abordan las siguientes cinco dimensiones indicadas por el Informe de la UNESCO.

- Dimensión 1: Pedagogías de la cooperación y la solidaridad;
- Dimensión 2: Los planes de estudio y los bienes comunes del conocimiento en evolución;
- Dimensión 3: La labor transformadora de los docentes;
- Dimensión 4: Salvaguarda y transformación de las escuelas;
- Dimensión 5: La educación a través de diferentes tiempos y espacios.

Para las dimensiones 1 y 4, el Plan pretende transformar las escuelas en territorios de paz, ya que muchos niños han sufrido, directa o indirectamente, el conflicto armado. Además, se propone implementar pedagogías y programas socioemocionales en las escuelas para promover la salud mental, el bienestar socioemocional y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, así como de la violencia. También favorece una mayor inclusión de las poblaciones vulnerables en las escuelas, incluidas las víctimas del conflicto, los estudiantes inmigrantes, con capacidades diferentes y los que se encuentran en hospitales y entornos de refugio.

Mientras que el Plan establece estrategias específicas para construir la cooperación y la solidaridad, como se sugiere en la dimensión 1, la idea principal de promover la inclusión social también se alinea con el 4. En cuanto a la dimensión 2, que estima el conocimiento como parte de los bienes comunes globales, la SED va más allá de la visión tradicional que considera el programa de estudios una mera red de asignaturas escolares. El Plan prevé conectar la educación ambiental con los planes de estudio y se propone enseñar a los alumnos

una serie de habilidades, como el aprendizaje autónomo, la virtualidad y las competencias sociolaborales, para cultivar en ellos habilidades que les permitan mejorar sus capacidades y lograr una mejor transición de la escuela al trabajo.

Asimismo, busca fortalecer el programa de inglés en las escuelas públicas para estimular el plurilingüismo y la educación democrática y cívica por medio del programa Las niñas y los niños educan a los adultos, el cual permite a los jóvenes estudiantes participar en los procesos de planificación y construcción de la ciudad. Además, la SED aborda la dimensión 3 al visualizar la enseñanza como un esfuerzo de colaboración. El Plan enarbola la misión de los educadores de colaborar con los ciudadanos en la formulación de políticas educativas y aborda el desarrollo profesional promoviendo la capacidad de investigación en la comunidad docente y las redes de aprendizaje entre escuelas, guarderías y grupos de investigación e innovación. Por último, para la dimensión 5, la SED se centra en la ampliación de las oportunidades educativas a lo largo de la vida y en diferentes espacios sociales. El Plan orienta tanto el fortalecimiento de la relación familia-escuela mediante entornos virtuales de aprendizaje como la garantía del derecho a la educación de todos los estudiantes desde el preescolar hasta la educación superior, por ejemplo, por medio del programa Jóvenes a la U, que aumenta la cobertura de acceso de los alumnos a la educación superior.

1.5 Metodología

Hemos recopilado información sobre los planes anteriores y actuales de Bogotá por medio de múltiples fuentes, como entrevistas, cuestionarios, documentos de políticas de la SED, datos del observatorio ExE, informes multilaterales e internacionales, y artículos periodísticos y académicos. Entrevistamos tanto a funcionarios de la SED como a profesores para escuchar a personal perteneciente a diversos niveles del sistema educativo de Bogotá. Los docentes participantes fueron reclutados, mediante un muestreo intencional, por los funcionarios de la SED. En las entrevistas, les pedimos que describieran su comprensión de los problemas del sistema educativo de Bogotá y el impacto del Plan. A partir de los datos cualitativos y cuantitativos recopilados, analizamos los problemas del sistema educativo de Bogotá y su Plan actual, y formulamos recomendaciones.

2. DESAFÍOS

2.1 Desafío 1: Barrera para el ingreso y el egreso en la educación secundaria

Colombia ha ampliado drásticamente el acceso a la escolarización en todos los niveles durante la última década. En años recientes (2015-2019), ha logrado tasas netas de matriculación promedio superiores a 90% (UIS, 2020). Siguiendo esta tendencia, la SED ha registrado un aumento de las tasas de matriculación en todos los niveles, con una tasa neta de matriculación promedio de 96.3% (ExE, 2020). Sin embargo, a pesar de estos avances, aún existen brechas en las tasas de matriculación y graduación de los estudiantes más allá del nivel primario. La educación secundaria se divide en dos componentes. Los estudiantes deben

cursar cuatro años de secundaria obligatoria (del sexto al noveno grados), conocida como *educación básica secundaria* (MEN, 2017). La educación secundaria superior consiste en dos años de educación no obligatoria (décimo y undécimo grados), conocida como *educación media* (MEN, 2017). En ambos niveles de educación secundaria persisten las brechas en las tasas de matriculación y graduación (ExE, 2021).

Las tasas de matriculación en educación secundaria (básica y superior) son mucho más bajas que las tasas medias totales de matriculación neta, tanto a escala nacional como local. En 2020, en el ámbito nacional, la tasa neta de matriculación para la educación básica secundaria fue de 79.4%, mientras que para los estudiantes de educación media superior fue de 46.9% (ExE, 2021). En Bogotá, la tasa neta de matriculación para educación básica secundaria fue de 89% en 2020, en tanto que para los estudiantes de educación media superior durante el mismo periodo fue de 57% (ExE, 2021). Estas cifras revelan que menos de 50% de los estudiantes en el país y menos de 60% en Bogotá ingresan a la educación media superior.

La brecha de matriculación en educación secundaria superior tiene implicaciones significativas, ya que se traducen directamente en brechas en el sector de la educación terciaria. Por tanto, la mejora de las tasas de matriculación y graduación en secundaria tendrá repercusiones para el mercado laboral y el desarrollo económico del país y de la capital de cara al futuro. Aunque los datos demográficos sobre estudiantes que experimentan dificultades relacionadas con el ingreso a la educación secundaria son relativamente limitados, los estudiantes de las comunidades rurales y de inmigrantes presentan problemas mayores para dicho ingreso, los cuales se discutirán más adelante en este capítulo.

En Bogotá, la tasa de deserción total (en todos los niveles) ha disminuido significativamente durante los últimos años, de 4.85% en 2014 a 1.82% en 2019, el año más reciente con datos disponibles (ExE, 2020). En 2019, la tasa de deserción en la capital fue de 1.82% en secundaria básica y de 1.41% en secundaria superior (ExE, 2020). A pesar de la reducción de las tasas de deserción, estas siguen siendo un área de preocupación si se consideran las ya de por sí bajas tasas de matriculación en ambos niveles de educación secundaria. Los datos demográficos sobre los estudiantes que sufren problemas relacionados con el abandono en educación secundaria son relativamente limitados. Las tasas de deserción específicas de los alumnos de las comunidades rurales y de inmigrantes se analizarán posteriormente con mayor detalle en este capítulo.

Esfuerzos preexistentes para resolver el problema

Nacionales. El gobierno ha tomado medidas en la última década para mejorar tanto el acceso al sistema de educación secundaria como las tasas de graduación, incluidas una Encuesta Nacional de Deserción Escolar en 2007 (MEN, 2013) y una asociación con el Banco Mundial (Banco Mundial, 2013). De manera más reciente, se ha fijado el objetivo de convertir en obligatoria la educación secundaria superior (grados 10 y 11) para el año 2030 (OCDE, 2016), aunque existen datos limitados sobre el avance regional o nacional hacia este gran objetivo.

En Bogotá. En la capital del país, el principal esfuerzo para reducir las tasas de deserción, y aumentar las de graduación en secundaria ha sido el programa piloto Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar. El

Programa de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), que hacía transferencias monetarias directas a estudiantes de secundaria (de 14 a 16 años) en función de criterios de asistencia comenzó como un estudio piloto en dos de los distritos de la ciudad (San Cristóbal y Suba) en 2005, y estaba dirigido a alumnos de las zonas más pobres (Silva, 2017).

El programa piloto TMC se transformó después en el Programa de Movilidad Escolar, que hoy es administrado por la Dirección de Bienestar Estudiantil (SED, 2021). Este último proporciona un subsidio de transporte escolar a los estudiantes que cumplen con los requisitos. El valor del subsidio es determinado por la Dirección de Bienestar Social de acuerdo con la capacidad presupuestaria, el número de estudiantes beneficiarios que están proyectados y los costos actuales del sistema de transporte masivo de la ciudad (TransMilenio) (SED, 2021). Los subsidios se basan en el estado de la matrícula de los alumnos y los días correspondientes en los que cumplieron con su compromiso de asistencia a clases, según lo informado por su escuela. Los subsidios se reparten en cuatro ciclos con base en los informes de verificación de asistencia de los colegios (SED, 2021).

Esfuerzos actuales del Plan en Bogotá

Aunque la capital ha superado el promedio nacional en cuanto a las tasas de matriculación y graduación en secundaria, la SED aún considera la matrícula y la permanencia en el nivel secundario una prioridad principal. Para ello, el Plan de Desarrollo en curso afirma que “las y los jóvenes de entre 14 y 28 años serán una población a la que se le brindarán [sic] oportunidades de formación y educación, acorde con sus propósitos, y adecuada a las expectativas de desarrollo de la Bogotá – Región [sic]” (SED, 2020). El Plan también reafirma un compromiso específico con el fortalecimiento de la educación secundaria (en particular del décimo y undécimo grados) y enumera como uno de los siete principales logros de la ciudad: “Disminuir el porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan con énfasis en jóvenes de bajos ingresos y vulnerables”. (SED, 2020). Como se ha mencionado anteriormente, el Plan está en su fase inicial de aplicación y se ha visto afectado por la actual crisis pandémica. Por tanto, hay pocos datos sobre el avance hacia este objetivo.

Tras este logro de la ciudad, la SED ha implementado el programa Jóvenes con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI, cuyo objetivo es “fortalecer y ampliar la oferta en educación media que proporcione oportunidades de exploración, diversificación y orientación sociolaboral y de competencias que promuevan el fomento del emprendimiento y otras alternativas productivas para los jóvenes, lo cual les permita mejorar su transición a la educación superior, así como formarse para un trabajo que les brinde herramientas para construir trayectorias profesionales de éxito” (Varela, 2021). Además, el programa se enfoca específicamente en estudiantes de décimo y undécimo grados (Varela, 2021). También se alinea de manera directa con la dimensión 5 de la UNESCO: Educación en diferentes tiempos y espacios. La priorización del fortalecimiento a la educación secundaria por Bogotá refleja la sugerencia de la UNESCO de ampliar el derecho a la educación, la cual enfatiza la necesidad de la educación desde la niñez hasta la juventud y la adultez.

2.2 Desafío 2: Brechas educativas entre las escuelas rurales y las urbanas

Colombia sufre una falta de acceso a la educación y una baja calidad en ella para los estudiantes de las zonas rurales. Primordialmente, estos cuatro factores caracterizan la educación rural en Colombia: (1) infraestructura educativa inadecuada; (2) estructura administrativa rígida y centralizada; (3) directores de escuela y profesores poco o nada calificados; y (4) entorno escolar ajeno a las necesidades de la comunidad.

Con 28 escuelas rurales, 15 252 alumnos y 1 431 profesores (SED, 2021), Bogotá se enfrenta a los factores mencionados en las zonas rurales, cuyas condiciones socioeconómicas son más bajas que las urbanas, ya que 86% de los estudiantes rurales viven en hogares pobres (Malaver, 2017; SED, 2018). Específicamente, los funcionarios de la SED afirmaron que los estudiantes de las zonas rurales padecen una notable falta de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en el hogar, y la pandemia acrecentó aún más la gran brecha digital en los hogares rurales y urbanos desde el punto de vista educativo (Varela, 2021). Otro impedimento es la menor participación de los padres en la educación de los niños en las zonas rurales (Malaver, 2017). Estas condiciones han generado resultados educativos inferiores en los estudiantes de las zonas rurales, tanto a escala nacional como en Bogotá.

Como resultado de los factores señalados, las zonas rurales que se encuentran en la periferia de Bogotá experimentan mayores tasas de repetición y deserción escolar, así como menores niveles de logro educativo en promedio que las zonas urbanas. Los estudiantes abandonan las escuelas rurales porque hay menos instituciones educativas y la calidad de los recursos es baja (Banco Central de Colombia, 2021). Por ejemplo, algunas escuelas rurales no ofrecen un nivel educativo que llegue hasta el undécimo grado (El Tiempo, 2017). Además, muchos estudiantes deben recorrer largas distancias para llegar a ellas. Una investigación ha mostrado el efecto negativo y estadísticamente significativo de este aislamiento geográfico en la brecha educativa urbano-rural (Banco Central de Colombia, 2021). El porcentaje de alumnos con bajo rendimiento fue de 2.81% en las escuelas rurales frente a 0.84% en las urbanas (SED, 2021). Según los resultados de la prueba SABER 11, un examen estandarizado de egreso de bachillerato que se aplicó en Colombia, los colegios rurales obtuvieron en promedio 14 puntos menos que los urbanos (Varela, 2021). Esta brecha en el rendimiento se observó de manera consistente en todas las asignaturas evaluadas, incluidas Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, Inglés, Lectura Crítica y Matemáticas (Varela, 2021). Los estudiantes de las escuelas rurales también obtuvieron una puntuación más baja en analfabetismo digital que los estudiantes de escuelas urbanas (Varela, 2021).

Esfuerzos preexistentes para resolver el problema

Nacionales. Con el fin de cerrar las brechas nacionales entre el campo y la ciudad en relación con el ingreso, la asistencia y la tasa de rendimiento académico de los estudiantes, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia puso en marcha el Plan Especial de Educación Rural, que consta de estrategias en varios niveles (2018). Para la educación preescolar, básica y media, el MEN consolidó las relaciones entre escuelas, familias y comunidades en las zonas rurales al aumentar la participación de familias y comunidades en la educación de los estudiantes y fortalecer sus capacidades y el apoyo que se les brinda.

En Bogotá. Además de alinearse con las estrategias nacionales, Bogotá se centró específicamente en sus esfuerzos por apoyar a alumnos de escuelas rurales que carecieran de recursos educativos, alimentos y transporte para ir a las escuelas, lo cual les impedía obtener mejores resultados educativos. Bogotá mantuvo y mejoró los equipos y la infraestructura de las escuelas rurales, incluidos comedores, aulas, baños, sistemas de purificación de agua, etcétera (El Tiempo, 2017). El gobierno de la ciudad también proporcionó a las escuelas desayunos y almuerzos que consistieron en 5 589 refrigerios y 6 879 raciones de comida caliente para niños (El Tiempo, 2017), además de ofrecer 216 autobuses a 14 escuelas rurales para garantizar el transporte de 6 207 estudiantes de la escuela a su domicilio (El Tiempo, 2017).

Esfuerzos actuales del plan en Bogotá

El objetivo principal del actual Plan de Educación de Bogotá es garantizar que tanto los niños de las zonas rurales como los de las urbanas tengan el mismo derecho a recibir una educación de alta calidad. La política actual de Bogotá incluye seis lineamientos que buscan promover las necesidades de las escuelas rurales, desde el preescolar hasta la educación superior, con el objetivo de aplicar una educación de calidad en todas las escuelas (SED, 2021). Es la primera vez en la historia que Bogotá pone en marcha una política educativa para cerrar la brecha urbano-rural, y destinó 20 mil millones de pesos para cumplir con esta meta (Plan Distrital de Desarrollo). El 1 de septiembre de 2021, la SED (2021) oficializó las seis políticas educativas específicas para las zonas rurales:

1. garantizar las trayectorias educativas completas de los estudiantes, desde el preescolar hasta la educación superior;
2. reducir la pobreza en las comunidades rurales;
3. aumentar el tiempo que permanecen los alumnos (jornada única escolar) en las escuelas rurales;
4. promover la adecuación de la educación a las necesidades del contexto rural;
5. involucrar a las familias en la educación de los alumnos;
6. favorecer la educación para la convivencia y la paz.

Al seguir estas políticas, la SED ha llevado a cabo acciones específicas para cerrar la brecha educativa urbano-rural. Por ejemplo, para garantizar la trayectoria educativa completa de los estudiantes rurales, implementó el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica de la Universidad Nacional para ayudar a estudiantes de 50 zonas rurales a tener acceso a la educación superior (SED, 2021). Para reducir el impacto de la pobreza rural, rediseñó el sistema de entrega de alimentos preparados para ofrecer 275 000 canastas con raciones de alimentos a los hogares de estudiantes de zonas rurales (SED, 2021), y también entregó dispositivos tecnológicos, como tabletas y computadoras portátiles, a estudiantes del sexto al undécimo grados de escuelas públicas rurales (SED, 2021). Todos estos esfuerzos reflejan la dimensión 5 de la UNESCO: la educación a lo largo de diferentes tiempos y espacios, ya que Bogotá se propone ampliar los derechos de todos los alumnos a la educación, independientemente de su ubicación geográfica. Existen datos limitados sobre el avance hacia este objetivo, ya que el Plan está en las primeras etapas de su puesta en marcha.

2.3 Desafío 3: Brechas de equidad en la educación y dificultades socioemocionales de los estudiantes venezolanos desplazados

Además de su propia población de desplazados en su interior, Colombia acoge a más de 1.7 millones de ciudadanos venezolanos al 31 de enero de 2021 (Statista, 2021). Su capital, Bogotá, concentraba la mayor proporción de venezolanos desplazados (más de 340 000), lo que representaba casi 20% del total de venezolanos residentes en Colombia en aquel momento (Statista, 2021). La pandemia actual de COVID-19 ha puesto a los niños venezolanos y a sus familias en una situación aún más grave: muchos dependen de ingresos diarios, insuficientes para satisfacer necesidades básicas como la vivienda, la alimentación y la atención médica, además de ser amenazados por la marginación, el temor creciente y el potencial de disturbios sociales (ACNUR Canadá, 2020). Esta comunidad corre un riesgo cada vez mayor de ser estigmatizada.

Los niños venezolanos en Bogotá se enfrentan a muchos retos que dificultan su acceso a las escuelas y a una educación de calidad. Además de la experiencia traumática de cruzar la frontera, que amenaza su bienestar socioemocional, los estudiantes desplazados han denunciado una discriminación cada vez más frecuente, lo cual afecta su bienestar (USAID, 2020, p. 63). Por ejemplo, según el estudio de González (2021, p. 30), el porcentaje de estudiantes venezolanos en Colombia que informaron haber sufrido discriminación aumentó de 24 a 64% entre 2018 y 2021, y 25% de ellos reportaron haber padecido acoso escolar (USAID, 2020, p. 63).

Aunado a lo anterior, según la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) (2020), los niños venezolanos en Colombia carecen de acceso a la escolarización debido a factores como las distancias y la disponibilidad de transporte a las escuelas, los cupos escolares, la necesidad de trabajar (en adolescentes), los costos escolares indirectos y los requisitos de documentación colombianos. Además, el escaso conocimiento del sistema educativo por parte de la comunidad venezolana y las limitaciones de capacidad de las escuelas también han obstaculizado la escolarización de los estudiantes desplazados (UNICEF, 2021). También la falta de correspondencia entre los sistemas educativos colombiano y venezolano genera que se asigne a los estudiantes en grados distintos de los que les corresponden (USAID, 2020, p. 42). Por último, el aumento de los flujos migratorios ha generado una aparente falta de personal en los municipios de la región para atender las necesidades de la población que recién llega a los centros educativos (UNESCO, 2020).

Esfuerzos preexistentes para resolver el problema

Nacionales. En 2018, la afluencia de inmigrantes venezolanos a Colombia provocó cambios en las políticas migratorias en el ámbito nacional (USAID, 2020, p. 44). A los niños venezolanos en edad escolar se les expidió el número de identificación establecido por la SED (NES), un número de identificación único que les permite inscribirse en las escuelas (USAID, 2020, p. 44). En febrero de 2021, Colombia proporcionó un estatus de protección temporal (TPS, por sus siglas in inglés) de diez años a los venezolanos en el país, con lo cual amplió su acceso a los servicios sociales y su integración a la comunidad (ONU, 2021).

En Bogotá. El gobierno de Bogotá ha tomado medidas para atender las necesidades de los más de 340 000 venezolanos que viven en la ciudad (Statística, 2021). En el sector de la educación, el Plan orienta la integración de los niños venezolanos en las escuelas bajo la jurisdicción de la SED; fuera del sector, las políticas que responden a la integración de los venezolanos a la sociedad en general varían según los sectores. Por ejemplo, la Secretaría Distrital de Integración Social tiene un plan de respuesta y asistencia a los inmigrantes, que incluye una sección encargada de identificar, perfilar e integrar a los grupos vulnerables (MMC, 2020). Además, en 2018, la Secretaría de Desarrollo Económico adoptó dos estrategias para la inclusión económica: una centrada en el emprendimiento y otra en el empleo, que incluía ferias de empleo para venezolanos (MMC, 2020); en 2019, la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB) lanzó un programa piloto llamado Migración Productiva, cuyo objetivo fue promover la inclusión de los inmigrantes en la economía de la ciudad y estimular nuevas empresas (MMC, 2020).

Más allá de la intervención gubernamental, se ha recibido la ayuda humanitaria (por ejemplo, entrega de alimentos y agua, provisión de refugio temporal y servicios de salud) principalmente de organizaciones independientes (ACNUR, OIM, ACDI-VOCA, FUPAD, CUSO) y clínicas de asistencia legal (MMC, 2020). En general, las políticas de respuesta de la ciudad no han abarcado plenamente el alcance de las necesidades de la comunidad venezolana desplazada (Centro Migratorio Mixto, 2020).

Esfuerzos actuales del Plan en Bogotá

Como ciudad capital, Bogotá ha tratado de atender el problema del bienestar socioemocional de los estudiantes desplazados por medio del Plan, aunque de manera muy general, pues este no menciona las necesidades específicas de los niños venezolanos. La SED (2020) puso en marcha el programa Bogotá, Territorio de Paz y Atención Integral a las Víctimas del Conflicto Armado, para “inspirar confianza y legitimidad (en su población) para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación”.

El programa busca contribuir al objetivo de “reconocer la verdad, el perdón y la reconciliación como principios para la construcción de la paz en las escuelas, así como para promover la participación ciudadana” (García Quintero, 2021). Para ello, se enfoca en la construcción de escuelas como territorios de paz donde profesionistas se encargan de la orientación escolar, lo cual incluye el fortalecimiento de la salud mental, el bienestar socioemocional, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y la prevención de la violencia (SED, 2020). Además, se propone echar a andar programas de educación socioemocional y cívica en todos los colegios públicos de Bogotá, así como crear redes entre los padres de familia de las 20 localidades de la escuela, donde se generen los procesos de formación y se puedan compartir las experiencias de crianza como parte del plan de implementación (SED, 2020). La SED considera que la transformación de las escuelas en territorios de paz y el fortalecimiento de las víctimas de los conflictos y la población desplazada traerían consigo la estabilización socioeconómica de la ciudad (SED, 2020). Este programa se alinea con la dimensión 4 del informe de la UNESCO, que afirma la importancia de proteger las escuelas como sitios educativos de inclusión, equidad y bienestar individual y colectivo.

3. RECOMENDACIONES

3.1 Recomendación 1: proporcionar recursos digitales y crear redes de escuelas virtuales entre las zonas urbanas y las rurales

Las escuelas rurales de Bogotá todavía tienen profesores de calidad relativamente baja debido a una variedad de factores y la falta de recursos tecnológicos (Erb, 2019). Además, los estudiantes de esas comunidades rurales experimentan mayores dificultades para ingresar y egresar de la escuela secundaria. Para reducir esta brecha educativa entre las zonas urbanas y las rurales, la SED podría invertir en una red virtual entre ambos tipos de escuelas. Al usar la tecnología para crear entornos de colaboración, pese a la distancia, la red facilitará un sistema de autosuperación, en el que las escuelas se apoyan mutuamente para elevar los estándares de enseñanza y aprendizaje, así como para hacer frente a la desigualdad educativa. Según un estudio sobre las redes escolares en el contexto inglés (Armstrong *et al.*, 2020), las redes entre las escuelas de alto rendimiento y las del nivel inferior (como las escuelas de bajo rendimiento en contextos rurales) tienen una influencia significativa en los resultados de los alumnos en las escuelas de bajo rendimiento. Asimismo, facilitan la mejora del clima escolar y de las oportunidades de desarrollo del personal al aumentar la ayuda a la resolución de problemas y al desarrollo del plan de estudios, con escuelas que organizan cursos de manera conjunta, pero que no habrían tenido los recursos para hacerlo individualmente, y al mejorar la comprensión de los profesores acerca de su propia pedagogía y del aprendizaje de los alumnos mediante el proceso de colaboración. Al prever repercusiones positivas para el alumnado y el cuerpo docente, las escuelas pueden unirse a las redes de forma voluntaria con el interés y la prioridad en común de cerrar la brecha educativa, o bien la SED podría promover las redes incentivando a las escuelas, por ejemplo, al ascender a los profesores participantes o al pagarles.

La red virtual requeriría tecnología digital en las zonas rurales. La SED podría lograrlo al basarse en el programa ya existente Aprende en Casa (AeC), que proporcionó tecnologías digitales y conectividad a internet a escuelas de diferentes zonas durante la pandemia (Santamaría y Reimers, 2020). Si se pone en marcha, Bogotá podría evaluar la eficacia de esta red al analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes rurales y asociarse con otras localidades rurales de Colombia para implementar a mayor escala el programa.

Esta recomendación contribuye a la continuación del presente Plan en Bogotá y se alinea con el informe de la UNESCO sobre la dimensión 3 acerca del profesionalismo y la colaboración de los maestros para la educación y la transformación social.

3.2 Recomendación 2: aprovechar el conocimiento de los maestros y a los adultos venezolanos en el sistema escolar de Bogotá para apoyar las necesidades de los estudiantes venezolanos

Colombia alberga el mayor número de personas desplazadas, por lo que ocupa el segundo lugar después de Turquía, que acoge a cerca de 3.7 millones de refugiados (ACNUR, 2021). Turquía ha tenido éxito en sus esfuerzos por capacitar como docentes a refugiados sirios. La financiación de UNICEF le permitió emplear a sirios como profesores voluntarios que trabajan 10 horas a la semana a cambio de una remuneración mensual que oscila entre 150 y 220 dólares (Qaddour, 2017). Según este organismo, desde 2013, la organización ha formado a 20 000 profesores sirios (Qaddour, 2017). Al igual que Turquía, el gobierno de Jordania también ha capacitado a voluntarios y profesores sirios para combatir las carencias de su propio sistema escolar (UNICEF, 2017).

La SED podría considerar la posibilidad de ampliar los esfuerzos para capacitar a los adultos venezolanos desplazados como personal docente e incorporarlos al sistema escolar, y seguir así las estrategias utilizadas en Turquía y Jordania. Esta acción podría paliar la escasez de personal docente exacerbada por la afluencia de nuevos estudiantes. Una de las dificultades para el éxito del programa de integración de profesores sirios en Turquía fueron las barreras lingüísticas y culturales. Por medio de entrevistas hechas por el Fondo Carnegie para la Paz Internacional (2017), muchos profesores de origen sirio expresaron su deseo de dominar el turco, pero se mostraron incapaces de lograrlo en medio de los rigores del desplazamiento y la tensión. Algunos denunciaron falta de respeto por parte de sus colegas turcos, lo cual comprometía su autoridad a la hora de instruir a los alumnos (Qaddour, 2017). En vista de que los venezolanos desplazados comparten el mismo idioma (español) que los colombianos, así como muchas raíces y costumbres, los esfuerzos de integración podrían resultar más eficaces (USAID, 2020).

Los educadores se encuentran en una situación única para apoyar a los estudiantes que oscilan por las complejidades del desplazamiento, la integración social y la incertidumbre del futuro. Estudios ya existentes destacan cuán importante es que haya educadores que puedan relacionarse con los alumnos mediante un sentido compartido de identidad y reflexionar críticamente sobre las experiencias del estudiantado y sus prácticas de enseñanza en relación con sus puntos de vista e intereses sociales y políticos (McKinney de Royston *et al.*, 2021). Por tanto, la presencia de adultos venezolanos en las escuelas puede asegurar que los estudiantes venezolanos se sientan más apoyados en su camino educativo. Actualmente, existen limitaciones para que los docentes venezolanos ejerzan su profesión en Colombia (UNESCO, 2020). Reducir estas limitaciones y poner en marcha programas para aprovechar en las escuelas (como maestros, asistentes de enseñanza, consultores, personal de apoyo extraescolar, etcétera) la capacidad de los maestros y adultos venezolanos desplazados podría paliar la escasez de docentes y favorecer resultados positivos en los estudiantes venezolanos. Además, dicha iniciativa concurre con las dificultades para el acceso a la educación secundaria, ya que las comunidades de inmigrantes experimentan trabas mayores para matricularse y concluir sus estudios.

Esta estrategia está en consonancia con la dimensión 1 del informe de la UNESCO, que declara la importancia de crear escuelas como plataformas de cooperación y atención, y con la dimensión 4, que hace hincapié en los profesores como figuras clave en la transformación educativa y social.

3.3 Recomendación 3: crear asociaciones entre las escuelas y los padres para compartir la responsabilidad colectiva del éxito de los estudiantes en el sistema educativo

Un factor importante que incide en los resultados educativos de todos los alumnos es el grado de participación de los padres. En Bogotá, es probable que el escaso conocimiento del sistema educativo por parte de los padres y su casi nula participación en la educación de sus hijos contribuyan a que los resultados educativos sean más bajos, en especial los de estudiantes de las comunidades rurales o de inmigrantes. De acuerdo con un inmenso conjunto de investigaciones (Long, 2007; Schargel *et al.*, 2004; Henderson y Berla, 1994; Rich, 1987), la participación de los padres se relaciona positivamente con la mejora del rendimiento académico. Otro estudio (Amatea y West-Olatunji, 2007) también concuerda con que el involucramiento de los padres es más importante para el éxito de los niños en la escuela que la condición socioeconómica, la raza/etnia o el nivel educativo de su familia; en él se muestra cómo la participación de los padres pudo paliar los impactos negativos que tenían algunos estudiantes rurales y venezolanos por sus bajos ingresos. Además, otra investigación asocia de manera significativa la participación de los padres en la escuela con menores tasas de abandono escolar (Barnard, 2004) y con un aumento del egreso oportuno de secundaria, ya que dicha participación previene la reprobación al reforzar la adaptación escolar de los estudiantes (Serna y Martínez, 2019). Esto sugiere que el involucramiento de los padres también pudo ayudar a reducir el problema de la educación secundaria en Bogotá.

Sin embargo, a pesar de los enormes beneficios, los padres de Bogotá, en especial los de nivel socioeconómico bajo, podrían enfrentar obstáculos (por ejemplo, horarios de trabajo inflexibles, falta de recursos, problemas de transporte y estrés por residir en barrios desfavorecidos) para participar en las actividades escolares de sus hijos y en su educación. En un esfuerzo por superar estas barreras y ayudarlos, las escuelas de Bogotá deberían tomar la iniciativa de brindar un clima acogedor en el que se respete la colaboración con los padres. Es importante tener en cuenta los inmensos desafíos asociados con aumentar y conservar la participación de los padres. Las escuelas pueden promover la impartición de clases planeadas en conjunto con ellos, conferencias de padres y profesores, así como actividades de voluntariado, talleres y seminarios sobre el seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa. Las escuelas deberían tener la flexibilidad necesaria para adaptar las estrategias a las necesidades específicas de su población.

Aunque Bogotá estableció el fomento de la creación de redes de padres como uno de los objetivos del Plan, este se centra en las relaciones entre padres, más que en las relaciones entre padres y profesores. En el futuro, Bogotá deberá dar importancia a las asociaciones de las escuelas con los padres como un esfuerzo para promover la solidaridad y la cooperación en el sistema educativo. Como destaca la UNESCO (2021), “a los padres y las familias (se les debería) recibir de buena manera para participar en el intercambio y la valoración de la diversidad y el pluralismo junto a sus hijos” (p. 148), lo cual es esencial para transformar la pedagogía que gira en torno a los principios de cooperación y solidaridad.

3.4 Recomendación 4: aprovechar las alianzas público-privadas en Bogotá para reducir las distancias escolares, disminuir las tasas de deserción y reducir las brechas de equidad en la educación

Para ayudar a los estudiantes más susceptibles a las barreras de la educación secundaria, así como a los pertenecientes a comunidades rurales y de inmigrantes, será fundamental continuar y ampliar las asociaciones público-privadas ya existentes. La SED podría continuar su colaboración con la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría Distrital de Movilidad. Las escuelas que se ubican a grandes distancias de los hogares aumentan los costos de oportunidad para la escolarización y pueden implicar un riesgo para la seguridad. Esto amenaza con disuadir a los niños de inscribirse en las escuelas o hacer que las abandonen. Para reducir las distancias entre hogares y escuelas, la SED podría colaborar en el fortalecimiento del programa Subsidios de Transporte en Bogotá, hoy dirigido a alumnos de bajos ingresos (Silva, 2017), para beneficiar a una población estudiantil más amplia, como los niños de zonas rurales y los niños venezolanos, por los largos trayectos que deben recorrer entre sus hogares y las escuelas. También convendría que cooperara con la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría Distrital de Hacienda, así como con organizaciones sin fines de lucro, para disminuir los obstáculos para el empleo que enfrentan las familias de los alumnos. Esto es necesario para los estudiantes venezolanos, cuyas familias suelen tener dificultades para encontrar trabajos estables y de calidad en Bogotá debido a la falta de reconocimiento de las certificaciones obtenidas en el extranjero.

La SED podría seguir colaborando con el sector privado. Cuando la COVID-19 llegó a Bogotá en 2020, el gobierno nacional colaboró con el sector privado y con organizaciones no gubernamentales, como Enseña por Colombia (ExC), para cerrar la brecha para la accesibilidad digital (Sáenz, Medina y Holguín, 2020). En una línea similar, la SED podría aprovechar las asociaciones público-privadas para reducir la escasez de recursos, especialmente en las escuelas rurales. Por ejemplo, una posibilidad es que trabaje con empresas de tecnología para proveer de dispositivos móviles a los estudiantes o de capacitación profesional en el uso de herramientas digitales a los educadores, a un costo bajo o subvencionado. Estas recomendaciones también están en consonancia con la dimensión 1 de la UNESCO, que aboga por el aumento de las interconexiones e interdependencias, así como por la necesidad de que las personas colaboren en distintos niveles para transformarse a sí mismas y al mundo.

4. CONCLUSIONES

El Plan Distrital de Desarrollo de Bogotá se alinea con las cinco dimensiones del informe de la UNESCO. Este capítulo se centra en el análisis de tres brechas educativas que persisten en el sistema educativo actual de Bogotá y en la formulación de recomendaciones para reducirlas. El análisis sugiere que Bogotá continúe con sus tendencias actuales y que, de manera simultánea, considere la adopción de las recomendaciones propuestas. En su carácter de ciudad capital, Bogotá se ha posicionado como líder político en el contexto nacional general. Los autores de este capítulo prevén que los esfuerzos en curso, junto con nuestras recomendaciones específicas, marcarán la pauta para que otros municipios colombianos trabajen activamente en la construcción de sistemas educativos que luchen por la equidad y la inclusión de todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amatea, E., & West-Olatunji, C. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high-poverty schools. *Professional School Counseling, 11*(2), 81–89. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.5330/psc.n.2010-11.81>
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. J. (2020). School-to-school collaboration in England: A Configurative Review of the empirical evidence. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Barnard, W. M. (2004). *Parent involvement in elementary school and educational attainment*. Children and Youth Services Review. [En línea], disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740903001178>
- Central Bank of Colombia. (2021). Aislamiento Geográfico y educación rural - banrep.gov.co. Retrieved December 17, 2021. [En línea], disponible en: <https://www.banrep.gov.co/es/blog/aislamiento-geografico-y-educacion-rural>
- García Quintero, D. (Undersecretariat for Interinstitutional Integration), comunicación personal, October 29, 2021.
- Erb, S. (2019, February 18). *Colombia is becoming an online country, but a digital divide still separates cities from the countryside: DW: 18.02.2019*. DW.COM. [En línea], disponible en: <https://www.dw.com/en/colombia-is-becoming-an-online-country-but-a-digital-divide-still-separates-cities-from-the-countryside/a-47563079>
- ExE. (2020). Indicadores de resultado e impacto. Observatorio a la gestión Educativa. (2021, September 6). [En línea], disponible en: <https://www.obsgestioneducativa.com/datos-al-tablero/sistema-nacional-de-indicadores/indicadores-de-resultado-e-impacto/>
- González, D. C., Amaral, J., & Mora, M. J. (2021). Socioeconomic integration of Venezuelan migrants and refugees. [En línea], disponible en: https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-iom_socioeconomic-integration-venezuelans_2021_final.pdf
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Center for Law and Education.
- IDMC. Internal Displacement Monitoring Centre. (2021). Colombia. [En línea], disponible en: <https://www.internal-displacement.org/countries/colombia>
- LEE. Laboratory of economics of education. (2020). What is the outlook for school dropouts in Colombia? [En línea], disponible en: <https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/INFORME-4-LEE-JAVERIANA-DESERCIO%CC%81N-ESCOLAR.pdf>
- Long, C. (2007). Parents in the picture: Building relationships that last beyond back to school night. *NEA Today, 3*(26), 26–31.

- Malaver, C. (2017). Pobreza e inasistencia, Los retos de llevar Educación al área rural. El Tiempo. [En línea], disponible en: <https://www.eltiempo.com/Bogota%CC%81/retos-de-la-educacion-en-zonas-rurales-de-Bogota%CC%81-106036>
- McKinney de Royston, M., Madkins, T. C., Givens, J. R., & Nasir, N. S. (2021). “I’m a Teacher, I’m Gonna Always Protect You”: Understanding Black Educators’ Protection of Black Children. *American Educational Research Journal*, 58(1).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). Contenido inicial. Normatividad - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [En línea], disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/393894:Normatividad>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). Familias en acción - transferencias condicionadas de Prosperidad Social. Prosperidad Social. [En línea], disponible en: <https://prosperidadsocial.gov.co/sgpp/transferencias/familias-en-accion/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). Contenido inicial. Niveles de la educación básica y media - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [En línea], disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html?_noredirect=1
- Mixed Migration Centre (MMC). (2020). Urban Mixed Migration - Bogotá case study. [En línea], disponible en: <http://www.mixedmigration.org/resource/urban-casestudy-bogota/>
- OECD. (2016). Education in Colombia [En línea], disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/Education-in-Colombia-Highlights.pdf>
- OECD. (2017). Upper secondary education in Colombia. Read online. OECD. (n. d.). [En línea], disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia/upper-secondary-education-in-colombia_9789264250604-7-en#page40
- OCHA. (2020). Reliefweb - informing humanitarians worldwide. [En línea], disponible en: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/cmr_hno_2020_print1.pdf
- Qaddour, K. (2017). Educating Syrian refugees in Turkey. Carnegie Endowment for International Peace. [En línea], disponible en: <https://carnegieendowment.org/sada/74782>
- Reuters. (2020). Colombia confirms its first case of coronavirus. Reuters. [En línea], disponible en: <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-colombia/colombia-confirms-its-first-case-of-coronavirus-idUSKBN20T2QQ>
- Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer.
- Reimers, F. (2020). Liderando sistemas educativos durante la Pandemia de COVID-19. Copyright 2020 Fernando Reimers (Coordinator).
- Rich, D. (1987). *Teachers and parents: An adult-to-adult approach*. National Education Association.

- Santamaria, S. M. & Reimers, F. (2020), *Colombia: Aprende en Casa*, Education continuity stories series, OECD Publishing, Paris.
- Schargel, F. P., Smink, J., & Mapp, K. (2004). Family engagement. In *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 99–113). Ensayo.
- SED. (2018). Secretaría de Educación del Distrito. [En línea], disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4437
- SED. (2020). Council of Bogotá, D. C. [En línea], disponible en: <https://bogota.gov.co/sites/default/files/acuerdo-761-de-2020-pdd.pdf>
- SED. (2020). The School Environmental Project (PRAE).
- SED. (2021). Alcalde Mayor de Bogotá: Modalidades del Programa de Movilidad Escolar de la SED. SED. [En línea], disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/modalidades-de-moviliaad
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 7080. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Silva, M. (2017). *Poverty reduction, education, and the global diffusion of conditional cash transfers*. Springer International Publishing.
- Statista. (2021). Venezuelan migrants to Colombia by department 2021. [En línea], disponible en: <https://www.statista.com/statistics/819401/entry-points-migration-flow-venezuela-colombia/>
- UIS. (2021). UIS Statistics. [En línea], disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNEVOC Publications. [En línea], disponible en: <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6566>
- UNESCO. (n. d.) *Wide education inequalities*. Home. [En línea], disponible en: <https://www.education-inequalities.org/>
- UNICEF. (2017). Over 40 percent of Syrian refugee children in Turkey missing out on education, despite massive increase in enrolment rates. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/press-releases/over-40-cent-syrian-refugee-children-turkey-missing-ot-education-despite-massive>
- UNICEF. (2021). Education solutions for migrant and displaced children and their host communities. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities>
- United Nations. (2021). UN chief welcomes Colombia's 'act of solidarity' with 1.7 million Venezuelans. United Nations [En línea], disponible en: <https://news.un.org/en/story/2021/02/1084202>

- United Nations Peacemaker. (2016). Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto y La Construcción De Una Paz Estable y Duradera. United Nations [En línea], disponible en: <https://peacemaker.un.org/node/2924>
- UNHCR Canada. (2020). Refugees and migrants from Venezuela during COVID-19 crisis: As needs soar more inclusive measures and aid are essential. [En línea], disponible en: <https://www.unhcr.ca/news/refugees-migrants-from-venezuela-during-covid-19-crisis/>
- UNHCR. (2021). Lebanon. Lebanon | Global Focus. [En línea], disponible en: <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/Lebanon%20operational%20fact%20sheet-May%202021.pdf>
- USAID. (2020). Rapid education and risk analysis Colombia. [En línea], disponible en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X363.pdf
- Varela, A. M. C. (The SED Undersecretary of Quality and Relevance), comunicación personal, November 18, 2021.
- World Bank. (2013). Republic of Colombia Improving Opportunities for Education II. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/17615/ACS69320WPOP130Box0382112B-00PUBLICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEMBLANZAS

MacKenzie Bonner

Antes de matricularse en el Programa de Política Educativa de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard (HGSE, por sus siglas en inglés), MacKenzie trabajó como profesora de inglés, tanto de nivel secundaria como para hablantes no nativos, en Miami, Florida. Ha desempeñado una variedad de funciones centradas en la defensa de los inmigrantes y los refugiados. Asimismo, ha hecho investigaciones sobre el acceso a la educación y los resultados de los estudiantes transnacionales.

Yue (Yoly) Liu

Yue nació en China. Está inscrita en el programa de Análisis de Políticas Educativas de la HGSE, con especialización en Educación Internacional Comparada. Trabajó en el proyecto de Cooperación Sur-Sur de las Naciones Unidas y en el Ministerio de Educación de Ghana. También ha desarrollado cinco proyectos de investigación sobre política educativa internacional y global. Entre los países que estudió se encuentran Brasil, India, China, Corea del Sur y Estados Unidos.

Yoonmi Kang

Yoonmi nació en Corea del Sur. Antes de incorporarse al Programa de Política Educativa de la HGSE, cursó estudios universitarios en Educación Primaria y Psicología Aplicada y Desarrollo Humano. Durante los últimos años ha trabajado como investigadora para la Oficina Metropolitana de Educación de Seúl, Corea del Sur, para analizar y hacer recomendaciones sobre el último cambio educativo de la provincia.

Lijuan Lee

Antes de incorporarse al Programa de Diseño, Innovación y Tecnología del Aprendizaje de la HGSE, Lijuan fue profesora de Química en una escuela secundaria de Singapur, tras lo cual se incorporó al Ministerio de Educación, donde se dedicó a diseñar, desarrollar y aplicar soluciones de tecnología educativa en las escuelas públicas, así como a elaborar políticas relacionadas.

Rubén Cruz, Victoria A. Ennis, Julia Pichler,
David Vásquez

ECUADOR. LA EDUCACIÓN Y LA COVID-19: AMPLIAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL

RESUMEN

En este capítulo se señala al acceso de los estudiantes a la educación como el principal desafío que se enfrenta, durante la pandemia de COVID-19, en la Zona Administrativa #5 de Educación de Ecuador para garantizarles oportunidades en este aspecto. El enfoque en la Zona 5 permitirá, eventualmente, ofrecer recomendaciones para el nivel educativo nacional.

El equipo de investigación llevó a cabo una encuesta entre más de 8 800 docentes, la cual reveló que más de 25% de los estudiantes no ha estado en contacto con sus profesores e identificó los principales motivos de esta situación: el miedo de regresar a la escuela, la falta de conexión a internet, la falta de recursos, el trabajo infantil y la desigualdad de género. Además, el equipo organizó grupos focales (*focus groups*) con docentes, profesionales del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) y directores/as. Este capítulo incluye información pertinente sobre el acceso de los estudiantes de Ecuador a la educación (y de otros contextos similares, a nivel internacional).

El equipo propuso tres alternativas de políticas ejecutables para aumentar el acceso de los alumnos a la educación teniendo en cuenta criterios de urgencia, viabilidad, costo y efectividad, a saber: Escuela Móvil, Campaña de Comunicación y Sistema de Apoyo al Aprendizaje. La propuesta concluye con dos alternativas no inmediatamente ejecutables: transferencias de dinero en efectivo e inversión en infraestructura. La recomendación final del equipo fue ampliar el acceso de los alumnos rurales a la educación mediante el programa ERA (Ecuador Recupera Aprendizajes), una propuesta para proporcionar acceso a la educación en áreas remotas por medio de alianzas.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 coartó las oportunidades educativas de cerca de 4.5 millones de estudiantes en Ecuador (Romero, 2021), lo que reveló las desigualdades en el acceso de estos a la educación (el cual depende de su ubicación y nivel socioeconómico) y las exacerbó. El acceso a la educación abarca “ la matriculación oportuna y la progresión a la edad requerida, la asistencia a la escuela, el aprendizaje de acuerdo con las normas

nacionales de rendimiento escolar, un entorno de aprendizaje lo suficientemente seguro como para permitir el aprendizaje y una distribución equitativa del material escolar “ (Lewin, 2015, p. 29). En 2020, UNICEF reportó que en Ecuador 50% de los niños vivía en la pobreza antes de que las escuelas cerraran y que seis de cada diez familias no contaban con acceso a internet. Además, 46% tenía acceso a teléfonos inteligentes; sin embargo, solo 28% de las comunidades rurales tenía acceso a estos, en contraste con 54% en comunidades urbanas con el mismo perfil en cuanto a la brecha digital (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021a).

Para abordar este problema, el Ministerio de Educación emprendió las siguientes iniciativas: (1) *Puntos de Reencuentro*, para recopilar datos e integrar paulatinamente a las familias, los estudiantes y los docentes a un entorno de aprendizaje presencial siguiendo los correspondientes protocolos de seguridad y (2) *Aprender a Tiempo*, diseñada para abordar el problema de la pérdida de aprendizaje de los estudiantes debido a la COVID-19, mediante cinco elementos: lectura y escritura, recuperación del aprendizaje, aprendizaje social y emocional, retención escolar y prevención de la exclusión, y promoción de altas expectativas y colaboración.

Aunque la pandemia afectó negativamente, en todo Ecuador, el acceso de los estudiantes a la educación, este capítulo se centra en la Zona 5. Esta se ubica en las regiones Costa y Sierra. Las provincias que abarca son Bolívar, Santa Elena, Galápagos, Los Ríos y Guayas, sin las ciudades de Guayaquil, Samborondón o Durán. Por lo tanto, su diversidad geográfica, administrativa y cultural brinda la oportunidad de generar ideas que después puedan ejecutarse a nivel nacional.

2. ECUADOR: IMPORTANCIA DEL TEMA Y EVIDENCIA EMPÍRICA

En esta sección se proporciona evidencia sobre cómo la COVID-19 ha afectado el acceso a la educación en la Zona 5. Esta es una de las nueve Zonas Administrativas de Ecuador y atiende a 694 020 alumnos, que corresponden a alrededor de 16% del total de estudiantes de dicho país. 25% de los docentes de la Zona 5 enseña en áreas rurales, lo que muestra una división urbana/rural similar a la que existe en todo del país. En diciembre de 2021, el 48% de las escuelas de la Zona 5 reabrieron de forma semipresencial (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021b), mientras que, al momento de escribir este texto, todas las escuelas del país planean regresar por completo a la instrucción presencial en mayo de 2022 (*El Universo*, 2021).

Para recolectar los datos, el equipo de investigación llevó a cabo una encuesta de Google Forms, por correo electrónico y Whatsapp, dirigida a docentes, obtuvimos 8 888 respuestas, alcanzando 30% de todos los docentes de la Zona 5 (58% del total de docentes rurales y 21% del total de docentes urbanos). La alta participación de docentes rurales en la encuesta es notable; sin embargo, es necesario investigar más a fondo acerca de la diferencia entre ambos porcentajes de respuesta, ya que no hay aparentes explicaciones y otros factores podrían haber influido en este hecho. También recolectamos información mediante entrevistas con personal clave del Ministerio de Educación, así como mediante grupos focales con docentes, directores de escuelas y profesionales del DECE.

2.1. Acceso a la educación

Los resultados de la encuesta muestran que 24% de los estudiantes de las zonas rurales y 29% de las zonas urbanas en Zona 5 no han estado en contacto (en línea, llamadas telefónicas o en persona) con sus docentes, y que alrededor de 32% de los estudiantes de las zonas rurales y de 35% de los de las zonas urbanas no han asistido a clases presenciales o en línea en los últimos quince días posteriores a la semana en que concluyó la encuesta (semana del 29 de noviembre de 2021).

La Tabla 1 proporciona una visión más detallada de cómo aprenden los estudiantes de las áreas rurales y urbanas. En los tres niveles escolares se observan diferencias; los estudiantes del nivel bachillerato son quienes han regresado en mayor cantidad a clases presenciales (en ambas áreas). El aprendizaje mediante materiales impresos y visitas domiciliarias es más común en las zonas rurales, mientras que en las zonas urbanas hay más estudiantes que toman clases en línea.

Tabla 1. Resultados de la encuesta

¿Cómo aprenden los estudiantes? (Es posible marcar más de una opción).	RURAL			
	Todos	Inicial	EGB*	Bachillerato
En persona	29%	17%	25%	44%
En línea	48%	54%	49%	40%
Materiales impresos	31%	35%	32%	25%
Visitas domiciliarias	21%	22%	22%	21%
No estudian	7%	8%	6%	10%
Otro	10%	13%	10%	11%

¿Cómo aprenden los estudiantes? (Es posible marcar más de una opción).	URBANO			
	Todos	Inicial	EGB*	Bachillerato
En persona	23%	14%	17%	37%
En línea	53%	58%	57%	43%
Materiales impresos	26%	34%	26%	23%
Visitas domiciliarias	18%	19%	18%	18%
No estudian	9%	8%	8%	11%
Otro	10%	12%	10%	11%

Elaboración de los autores, 2021

* Primaria y secundaria (educación general básica)

La reducción de la matrícula de las escuelas fue confirmada por los docentes que participaron en los grupos focales. Ellos explicaron que la prioridad de las familias es la de recibir ayuda de los estudiantes, cuando llegan a cierta edad, para llevar a cabo tareas domésticas y agrícolas, y el hecho de que en ocasiones no pueden pagar el pasaje de autobús para que vayan a la escuela. Un proyecto de investigación patrocinado por el Banco Mundial muestra que entre las once de la mañana y las tres de la tarde transcurren las horas pico de trabajo de los estudiantes (Asanov *et al.*, 2020). Esto fue predominante entre estudiantes con menores recursos y alumnas que llevan a cabo tareas domésticas, en comparación con los varones que trabajan fuera del hogar (Asanov *et al.*, 2020). Los alumnos y sus familias incluso han pedido a las escuelas que les permitan continuar los estudios de forma remota recibiendo materiales impresos por parte de sus docentes. Esto ocurre al no contar con conectividad o dinero para pagar el transporte, y es en parte una explicación de la discrepancia que existe entre alumnos que asisten a clases (en línea o presenciales) y aquellos que no están estudiando.

Los resultados tienen correspondencia con los datos nacionales del Ministerio de Educación, los cuales muestran una reducción importante de la cantidad de estudiantes matriculados y un aumento de la deserción escolar entre el ciclo escolar 2019-2020 (cuando la pandemia de COVID-19 golpeó a Ecuador) y el ciclo 2020-2021. Esta reducción es especialmente notable en el nivel de educación preescolar, con un decremento de 14.53%, que equivale a la deserción de 46 523 alumnos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021b). En la encuesta, los docentes urbanos reportaron un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes que no asisten a clases y no estudian; respecto a estos resultados es necesario llevar a cabo análisis más profundos.

2.2. Principales barreras de acceso a la educación que enfrentan los estudiantes

Según la encuesta, las cuatro principales razones por las que los estudiantes enfrentan barreras de acceso a la educación son el miedo a la transmisión de la COVID-19 durante las clases presenciales, la falta de conexión a internet, la falta de recursos o de equipo electrónico (o de ambos) y el trabajo infantil, que ahora se explicarán con más detalle. Estas barreras coinciden con la información sobre los principales desafíos que enfrenta Ecuador en cuanto acceso a la educación obtenida de los grupos focales que el equipo de investigación dirigió con personal del Ministerio de Educación y docentes de la Zona 5. En la encuesta era posible elegir más de una respuesta y los porcentajes reflejan la proporción de docentes que mencionaron dichas barreras.

Miedo a regresar a la escuela debido a la pandemia

La respuesta más mencionada en la encuesta, el miedo a la pandemia, fue ligeramente más frecuente en las zonas urbanas (58%) que en las zonas rurales (54%). Esto podría explicar por qué los docentes de las áreas urbanas reportaron un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes que no estudian. El miedo de las familias a la pandemia se mencionó en los grupos focales integrados por docentes, a lo que se añadió que los propios profesores temen no poder atender a tantos estudiantes por la falta de materiales, la escasez de docentes y el alto riesgo de transmisión de la COVID-19. Además, alrededor de 18% de los alumnos de escuelas privadas de Ecuador se ha inscrito en escuelas públicas por no poder cubrir los gastos asociados a la educación (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021c; *Primicias*, 2021a). El aumento

de estudiantes también se mencionó en los grupos focales; los docentes explicaron los obstáculos para establecer comunicación con los nuevos alumnos. Los grupos focales enfatizaron que dicho incremento también le exige al Ministerio de Educación hacer cambios en la infraestructura y generar mecanismos para garantizar la bioseguridad en las escuelas.

Falta de conexión a internet

Alrededor de 50% de los docentes de las zonas rurales y urbanas mencionaron la conexión a internet como uno de los principales desafíos que se enfrentan. Curiosamente, los maestros urbanos lo mencionaron más que los rurales, lo que podría deberse en parte a los diferentes modos de enseñanza. Mientras tanto, el acceso a internet es un reto en todo el país, pues solo está disponible en 53.21% de los hogares (CARE, 2021).

Falta de recursos o de equipos electrónicos (o de ambos)

La tercera razón con mayor número de menciones (30% de los docentes rurales y 37% de los urbanos) es la falta de recursos y equipo. Las preguntas abiertas de la encuesta proporcionaron una mejor visión acerca del tipo de recursos que se necesitan, ya que los docentes enumeraron una variedad de temas como la bioseguridad, la infraestructura adecuada, el agua limpia y el mobiliario.

Trabajo infantil

Para bachillerato, 48% de los docentes rurales y 52% de los urbanos mencionaron que una de las principales razones de la deserción escolar es que los alumnos comienzan a trabajar. Esto también sigue siendo un problema en el nivel de educación básica, ya que 14% de los docentes rurales y 13% de los urbanos hicieron referencia a este tema. Una de las razones de que esto ocurra son las crecientes dificultades económicas de Ecuador debido a la COVID-19, que han incrementado los índices de pobreza en el país (Hernandes, 2021). Según un análisis rápido de género, liderado por la organización internacional CARE (2021), el trabajo infantil en Ecuador es mayor entre niños, niñas y adolescentes indígenas de comunidades rurales, que trabajan en la agricultura y la ganadería (CARE, 2021).

Desigualdad de género

Un resultado adicional obtenido de los grupos focales muestra que las razones de la deserción escolar difieren entre los estudiantes según su género. Al consultar a los directores escolares y a profesionales del DECE de la Zona 5, el equipo tuvo conocimiento de que los estudiantes varones desertan con mayor frecuencia debido a responsabilidades laborales remuneradas que les proporcionan autonomía económica, mientras que las mujeres desertan debido al trabajo doméstico no remunerado y al embarazo adolescente. Mientras tanto, 20% de los embarazos en Ecuador en 2020 fueron asociados al embarazo infantil y adolescente (CARE, 2021).

3. REVISIÓN DE LITERATURA

3.1. Resumen sobre la reinscripción

Esta revisión de literatura corresponde a un panorama general de la importancia de la reapertura de las escuelas, enfocándose en los principales motivos de deserción temporal y permanente. Tras los desastres naturales del pasado y el entendimiento actual sobre el impacto de la pandemia de COVID-19, surge el programa “El camino hacia la recuperación”, creado conjuntamente por la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial, con un enfoque claro: “La reapertura de las escuelas debe ser la máxima prioridad de los países. El costo de mantener las escuelas cerradas es elevado y amenaza con obstaculizar a una generación de niños y jóvenes al tiempo que amplía las disparidades previas a la pandemia” (UNESCO, UNICEF y Grupo del Banco Mundial, 2021, p. 6). Con el fin de garantizar una reinscripción segura, que se define como el esfuerzo continuo para que los estudiantes regresen a la escuela (a distancia o presencialmente), los países deben abordar el riesgo de deserción permanente o temporal, así como la renuencia temporal a volver a clases (UNESCO, 2020).

El trabajo de consultoría del equipo se centró en el mandato de la Dirección de Mejoramiento Pedagógico del Ministerio de Educación y, por lo tanto, abordó dos de los principales resultados de la encuesta: el miedo a volver a la escuela debido a la pandemia y el trabajo infantil, ya que se alinean a las funciones de nuestro colaborador interno.

3.2. COVID-19 y miedo a enviar a los alumnos de regreso a la escuela

A medida que avanza la pandemia y las escuelas reabren, existe un temor y ansiedad importantes entre las familias y los docentes de enviar a los estudiantes de regreso a las escuelas, y la principal preocupación de que estas se conviertan en centros de transmisión del virus (Ziauddeen *et al.*, 2021). Esta visión también la confirma la encuesta de la Zona 5, como señal de desconfianza en la capacidad de las escuelas de ser espacios seguros durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, la creación de entornos escolares seguros durante esta es la principal prioridad de acuerdo con el programa “Un camino hacia la recuperación” (UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, 2021). La confianza es fundamental para las escuelas, ya que su propósito de educar depende de las relaciones entre importantes grupos interesados, como las familias (Hoy & Tarter, 2004; Tschannen-Moran & Gareis, 2015; Santiago *et al.*, 2016). Restablecer la confianza entre las familias y las escuelas debe implicar la explicación de las acciones que se llevan a cabo, dar sentido, transparencia e incentivos para en el futuro prevenir la desconfianza (Dirks *et al.*, 2009).

De manera preocupante, el miedo de las familias por la transmisión de la COVID-19 en las escuelas tiene tres implicaciones principales: los niños tienen más probabilidades de deprimirse, este miedo es más frecuente en las familias desfavorecidas y el cierre inicial de las escuelas generó mayor escepticismo respecto a la reapertura.

En primer lugar, dado que la tasa de depresión entre los niños aumentó en Ecuador durante la pandemia (Asanov *et al.*, 2020), es importante identificar las causas de dicho incremento. Un estudio de Nueva Zelanda encontró que el miedo de las familias a la pandemia se transfiere a los niños, lo que aumenta la probabilidad de deprimirlos (Jeffs & Walls, 2021).

En segundo lugar, los patrones observados parecen favorecer las desigualdades educativas, donde el miedo es más frecuente entre familias desfavorecidas (Woodland *et al.*, 2021). Este hecho evidencia la necesidad de abordar ese problema, ya que las familias desfavorecidas tienen menos probabilidades de tener acceso a recursos de aprendizaje a distancia (UNICEF, 2020).

En tercer lugar, puesto que la principal respuesta a la pandemia fue el cierre de escuelas para reducir los contagios, los países del mundo entero dudaron de la reapertura, y esto ha hecho aún más difícil convencer a las familias de que envíen a sus hijos de regreso a la escuela. Lo anterior es particularmente cierto en países con numerosos casos de COVID-19 y muertes debido a ello (Jeffs & Walls, 2021).

Restaurar la confianza puede conseguirse mediante una comunicación clara y transparente acerca de los riesgos, que reconozca las prioridades de la comunidad y su capacidad para enfrentar los riesgos para la salud (Hoover *et al.*, 2021). Los tres principios más importantes para la comunicación de riesgos son los siguientes: prepararse para una comunicación bidireccional entre los cuidadores y el ministerio en cuestión, establecer una comunicación oportuna, honesta y transparente, y respetar y confiar en la audiencia (Leask & Hooker, 2020). El contenido de este tipo de comunicación de riesgos se centra en cómo minimizar el riesgo de transmisión de COVID-19 a los niños, cómo garantizar el potencial educativo en las escuelas y cómo priorizar el bienestar psicológico de estos (Woodland *et al.*, 2021). Además, un sistema de comunicación bidireccional que incluya a las partes interesadas es la clave para una comunicación de riesgos exitosa y garantiza que las personas sepan cuándo y cómo implementar políticas tales como los protocolos de seguridad (Hoover *et al.*, 2021). Como parte de este proceso, también es fundamental que los docentes se sientan seguros de regresar a las clases presenciales (Ziauddeen *et al.*, 2021). En resumen, la cooperación de docentes, familias, creadores de políticas y médicos permitirá una transición fluida hacia el aprendizaje presencial (Nathwani *et al.*, 2021).

En relación con el tema de cómo manejar el miedo a enviar a los estudiantes de regreso a la escuela destacan dos casos, el de Sierra Leona durante la crisis del ébola en 2014 y el de Filipinas durante la pandemia de COVID-19 en 2021, sobre los cuales hablaremos de manera muy breve a continuación.

Estrategias contra el miedo en Sierra Leona

La crisis del Ébola causó alrededor de 4 000 muertes y el cierre de escuelas durante nueve meses aproximadamente. Sierra Leona logró una tasa de reinscripción escolar de 95% enfocándose en campañas de concientización masiva e incentivos financieros. La principal política de Sierra Leona para garantizar las inscripciones fue crear campañas masivas de concientización con mensajes publicitarios musicales (*jingles*), así como comités de retorno a la escuela que incluían a las familias de los alumnos (UNESCO, 2021). La parte central de esta política, con el objetivo de restaurar la confianza, fue informarle al público sobre los elementos esencia-

les de salud y seguridad, incentivos financieros y maneras de procurar el bienestar mental (UNESCO, 2021). Lo anterior aseguró que las partes interesadas tomaran conciencia de las medidas existentes y se comprometieran a poner en práctica aquellas que satisficieran sus necesidades: esa fue la clave para que la implementación resultara exitosa.

Estrategias en Filipinas

En Filipinas, en 2020, la tasa de inscripción se redujo 20%, pero, al crear un grupo de trabajo interinstitucional, el país logró aumentar la tasa bruta de inscripción hasta 101.3% en comparación con ese año, lo que significa que los alumnos regresaron a las escuelas (CNN Filipinas, 2021). A medida que Filipinas comenzó a reabrir las escuelas, logró tener cerca de 100% de matriculación en 11 de 17 regiones. Su estrategia de reducción de barreras se centró en dos aspectos principales: fechas y formularios de inscripción flexibles. Anteriormente, existía una fecha límite para inscribirse, al comienzo del año escolar, pero al eliminar esta regla, las familias pudieron inscribir a sus hijos en cualquier momento. En segundo lugar, los formularios de inscripción, utilizados como herramienta de recopilación de datos, se distribuyeron donde resultara más eficiente, como en los quioscos de zonas rurales, para así llegar a las familias que no contaran con conexión a internet. Para garantizar que el público conociera esas estrategias, se lanzaron campañas en medios de comunicación social, televisión local y radio. En conclusión, el enfoque nacional y local ha sido importante para aumentar las tasas de reinscripción a corto y largo plazos (UNESCO, 2021).

3.3. Combatir el trabajo infantil mediante transferencias de efectivo y escuelas móviles

El trabajo infantil sigue siendo un problema en la actualidad. Según los cálculos más recientes, a nivel mundial, a principios de 2020 había 160 millones de niños involucrados en trabajo infantil, lo que corresponde a casi uno de cada diez niños (OIT, 2021). Debido a la pandemia de COVID-19 este problema amenaza con exacerbarse. Nuevos cálculos sugieren que otros 8.9 millones de niños estarán involucrados en trabajo infantil a fines de 2022 como resultado del aumento de la pobreza por la pandemia (OIT, 2021). De igual importancia es considerar que el trabajo infantil expone a los niños a algunas actividades peligrosas con consecuencias a largo plazo, como daños corporales y mentales, y también puede resultar en esclavitud, explotación económica y sexual (UNICEF, 2021). Según el UNICEF (2021), en casi todos los casos, los niños que trabajan quedan al margen de la escolarización y de la atención médica, lo que restringe sus derechos y capacidades fundamentales, y amenaza su futuro. Conforme a los estereotipos históricos de género se ha asignado a mujeres y niñas el trabajo no remunerado, como las actividades de cuidado y trabajo doméstico. En el continente americano, dedicaron 1.7 veces más tiempo que los varones a dichas actividades (OIT, 2018). En el tercer trimestre de 2020, en Ecuador, el tiempo que las mujeres y niñas dedicaron al trabajo no remunerado fue tres veces mayor que el de los varones, lo que resultó en un valor agregado estimado en 51.4 millones de dólares (Primicias, 2021b).

Una forma de combatir el trabajo infantil y garantizar que los niños regresen a la escuela ha sido la aplicación de medidas de protección social, como las transferencias condicionadas de dinero en efectivo a las familias (OIT, 2021). Otro método ha sido la escuela móvil, una brigada que se lleva a cabo en áreas rurales para im-

partir aprendizaje, dar apoyo académico y reinscribir a los alumnos en los centros educativos. Estas prácticas han tenido un impacto positivo en la promoción del desarrollo humano, el fomento y la estabilización del consumo y el propiciamiento de la cohesión e inclusión social (OIT, 2021).

Transferencias de dinero en efectivo y escuelas móviles en Nicaragua

En 2005 el gobierno de Nicaragua implementó el programa Atención a Crisis, que proporcionaba apoyo, en forma de dinero en efectivo, condicionado a que los niños asistieran a la escuela y a revisiones de salud (Macours & Del Carpio, s. f.). La razón por la que Nicaragua se destaca como ejemplo es que su programa de transferencias de efectivo ha reducido con éxito el trabajo infantil, al mismo tiempo que su PIB per cápita ha disminuido significativamente comparado con el de Ecuador: en 2020 el PIB per cápita de Nicaragua fue de 1905 dólares mientras que en Ecuador fue de 5 600 dólares (Banco Mundial, 2021).

Entre 2005 y 2006 la agencia Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) llevó a cabo una evaluación del programa de transferencias de efectivo de Nicaragua y encontró que en los hogares beneficiarios del programa hubo una reducción importante del trabajo infantil, particularmente en la agricultura, en comparación con otros hogares (J-PAL, s. f.). Los investigadores Macours y Del Carpio (s. f.) notaron que las transferencias de efectivo fueron un incentivo suficiente para enviar a los niños de regreso a la escuela.

Respecto a la escuela móvil, una organización sin fines de lucro de Matagalpa, Nicaragua, llamada Las Hormiguitas, combate el trabajo infantil en las ciudades mediante voluntarios que apoyan el aprendizaje de los niños. Actualmente, la organización contribuye a que más de cien niños que trabajan reciban apoyo adicional en las materias que cursan (Equal Education Fund, 2021). Además, la organización emplea psicólogos para ayudar a los niños y a los miembros de su familia en temas de salud emocional y mental (Equal Education Fund, 2021). La escuela móvil ha sido clave para identificar los puntos de reunión de los niños que trabajan y ha ayudado a llevarlos a la organización para que puedan recibir apoyo académico y psicológico con el objetivo de reinscribirlos en la escuela (Equal Education Fund, 2021).

Zoom-In: transferencias de efectivo en Ecuador

En Ecuador el trabajo infantil disminuyó de 2019 a 2020, pero aumentó durante la pandemia, sobre todo en las zonas rurales, en las comunidades indígenas y entre niñas y adolescentes, debido a la compleja situación económica y social agravada por la COVID-19 (CARE, 2021). Desde 2003, Ecuador ha implementado un programa de transferencias de dinero condicionadas a la comprobación de recursos, el cual está dirigido a familias de los dos quintiles más pobres de la población, que incluyen a niños menores de 16 años y a personas con discapacidad (Bono Ecuador, OIT, 2021). Este programa fue evaluado en dos estudios llevados a cabo en 2006 y 2012, los cuales proporcionaron evidencia de que los niños entre 6 y 17 años de edad de las familias beneficiadas por el programa tuvieron entre 6% y 8% menos probabilidades de participar en actividades de trabajo remunerado o no remunerado, después de un año de haberse implementado el programa (OIT, 2021).

3.4. Dos temas en discusión

El miedo a la pandemia y los obstáculos para la reinscripción, tales como el trabajo infantil, son dos problemas clave que enfrentan los estudiantes para tener acceso a las escuelas, tanto de la Zona 5 como del resto del país, y ambos prevalecen en las comunidades marginadas. Además, ambos caen bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, del gobierno central y/o de los gobiernos locales, cuya coordinación es esencial para abordar estos desafíos y transmitir un sentido de normalidad a la población.

Lo que parece faltar en la investigación actual es un análisis de las tendencias del miedo en los diversos países a lo largo del tiempo y de la forma en que los gobiernos reevalúan sus leyes sobre el trabajo infantil como respuesta a la pandemia. Las tasas de reinscripción demuestran el interés de las familias que priorizaron la educación de sus hijos; sin embargo, el efecto en el bienestar de la familia y en sus ingresos son áreas de investigación futura. La investigación también debe tener en cuenta la frecuencia con la que cambia el miedo a la pandemia en poblaciones específicas y por qué. Esto podría proporcionar una visión mejorada de las tendencias del miedo a la pandemia y del modo en que los gobiernos pueden responder con mayor eficiencia creando políticas que tengan correspondencia con la forma de pensar de su gente. Además, en los reportes sobre la COVID-19 y sus desafíos se muestra muy poco a la pandemia como factor exacerbante del trabajo infantil y sus implicaciones, ya que inicialmente este disminuyó debido al confinamiento, pero después el total de estudiantes que llevaba a cabo trabajo infantil aumentó debido a la carga económica adicional que enfrentaron las familias (CARE, 2021).

Por último, no se hicieron estudios profundos relacionados con las familias ecuatorianas, especialmente las de la Zona 5, el área de enfoque de este documento, y la forma en que están respondiendo a la crisis por la COVID-19 en los diversos contextos y áreas geográficas. Es necesario realizar más investigaciones al respecto para darle al Ministerio de Educación de Ecuador un panorama más amplio acerca de cómo ayudar a las familias.

3.5. Conexión con el informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación

La importancia del acceso a una educación de calidad también se destaca en el reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021), en el cual se menciona la urgencia de permitir que los grupos marginados, como las comunidades rurales, accedan a una educación de calidad que sea relevante y considere su contexto, cultura y circunstancias (UNESCO, 2021). En este sentido, hay tres coyunturas derivadas de las recomendaciones del informe que son importantes para el contexto de Ecuador. En primer lugar, el informe hace hincapié en la necesidad de una mayor colaboración entre los docentes, para que se conviertan en creadores de conocimiento de manera colaborativa en un entorno de autonomía (UNESCO, 2021, p. 80). En segundo lugar, este nuevo papel de los docentes puede darse en escuelas que han abandonado la pasividad y se han transformado en espacios dinámicos de colaboración, dejando de marginar, excluir o reproducir la desigualdad (UNESCO, 2021, p. 97). Finalmente, el informe indica que el establecimiento de alianzas entre escuelas e instituciones externas, incluidas las universidades, puede ayudar a mejorar la educación y llevarla a nuevos espacios (UNESCO, 2021, p. 88). Esto implicaría concebir a las escuelas como comunidades de alumnos, con un carácter abierto y flexible, ya no limitado por las aulas (UNESCO, 2021, p. 101). Estas coyunturas sirven como referencia para la creación de políticas alternativas.

4. POLÍTICAS ALTERNATIVAS

En esta sección se presentan dos conjuntos de alternativas: las que son ejecutables —lo que significa que están dentro del alcance del Ministerio de Educación— y aquellas que no lo son. Es importante incluir las alternativas no inmediatamente ejecutables porque este documento puede ser compartido por el Ministerio de Educación con otros ministerios o departamentos que cuenten con capacidad de trabajar en dichos temas.

4.1. Políticas ejecutables

Despliegue de Escuelas Móviles en zonas remotas

La Escuela Móvil consiste en una serie de vehículos que transportan materiales educativos a zonas remotas para impartir educación informal a niños y niñas que tienen poco o ningún acceso a la educación (Global Giving, s. f.). También puede identificar dónde se reúnen los menores de edad que trabajan y otros que han abandonado la escuela en la zona 5. La Escuela Móvil puede ponerse a prueba en determinadas áreas de la Zona 5 y cada vehículo es capaz de transportar de tres a cinco personas. El Ministerio de Educación puede establecer alianzas con habitantes de las localidades y líderes comunitarios (como en la iniciativa Puntos de Reencuentro) para llevar la Escuela Móvil a áreas remotas. La misma se ha implementado exitosamente en la ciudad de Matagalpa, Nicaragua, donde la organización sin fines de lucro Las Hormiguitas ha utilizado esta herramienta para llegar a menores de edad que trabajan, ayudándolos a inscribirse en la escuela (Equal Education Fund, 2021). Mediante la escuela móvil, el Ministerio de Educación de Ecuador puede recopilar información sobre los menores de edad y sus familias para brindarles ayuda adecuada a sus necesidades.

Campaña de comunicación

En la Zona 5 54% de los docentes rurales y 58% de los urbanos mencionaron el miedo a la pandemia como una de las principales razones de la deserción escolar. Para restaurar la confianza en la seguridad de las escuelas es fundamental establecer una comunicación bidireccional clara (Hoover *et al.*, 2021). La confianza se logra mejor si se aborda localmente (Hoover *et al.*, 2021). Recopilar información desde la base es un desafío importante, por lo que se requiere un enfoque de comunicación participativa para abordar las necesidades de los habitantes de la localidad. Tras obtener información, una campaña de comunicación ofrece la oportunidad de dar a conocer los protocolos de salud y los posibles incentivos para regresar a la escuela, además debe mencionar información sobre aspectos importantes, tales como el Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE), el proceso de reapertura de las escuelas y las tasas de vacunación, así como el hecho de que, para septiembre de 2021, ya 80% de los docentes de Ecuador estaba vacunado (UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, 2021). En este momento, la (des)información se difunde a través de redes sociales, como Whatsapp, por lo tanto, la campaña de comunicación debe llegar al público al mismo nivel. Se puede informar a las comunidades sin acceso a internet mediante la televisión o la radio comunitaria, como se hizo con el programa radiofónico *Educa Contigo* del Ministerio de Educación y el programa de televisión *Aprender la Tele*, que alcanzaron a 93% de los hogares de Ecuador (UNICEF, s. d.). En conclusión, una corriente de comunicación bidireccional ayudará a transmitir confianza y a restaurarla para regresar a clases presenciales.

Sistema de apoyo al aprendizaje

Esta política alternativa se puede implementar mediante una asociación entre docentes locales, estudiantes universitarios voluntarios, líderes comunitarios y personal de organizaciones no gubernamentales, dirigidos y capacitados por el Ministerio de Educación, con el objetivo de apoyar el aprendizaje de niños de 5 a 14 años de zonas rurales que carecen de conectividad a internet. Actualmente, ellos aprenden con materiales proporcionados por sus docentes en visitas domiciliarias. Las expectativas de que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo se ven comprometidas si sus familias carecen de ingresos. En este sentido, el sistema podría mantener las visitas domiciliarias y buscar incrementar su frecuencia en áreas de alta necesidad en la Zona 5 para proporcionar apoyo académico adicional. Las alianzas son esenciales para implementar esta política alternativa, ya que ha habido una reducción de 6% de docentes en el sistema de la Zona 5 (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021b), y los maestros restantes están estresados debido a los constantes viajes para entregar materiales de aprendizaje a sus alumnos, como se destacó en las entrevistas en los grupos focales. Las alianzas también implicarían beneficios para los voluntarios universitarios, puesto que ellos necesitan llevar a cabo trabajo comunitario para graduarse, y para las ONG, pues estas tendrían acceso al Ministerio de Educación, así como su apoyo, durante el desarrollo de programas comunitarios.

4.2. Políticas no ejecutables

Transferencias condicionadas de efectivo

Debido a los desafíos económicos que la pandemia ha impuesto a Ecuador, la implementación de medidas de protección social, tales como los programas de transferencias condicionadas de efectivo, pueden favorecer el acceso a la educación y aminorar el trabajo infantil en la Zona 5. El Ministerio de Educación de Ecuador tiene la oportunidad de utilizar los instrumentos legales vigentes en el país, tales como la Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, y coordinarse con los Ministerios de Trabajo y de Inclusión Económica y Social para proporcionar apoyo económico y garantizar que las niñas y mujeres, especialmente, accedan a oportunidades educativas de calidad.

Inversión en infraestructura

De acuerdo con los resultados de las encuestas llevadas a cabo en la Zona 5, la mejora en la infraestructura es uno de los principales aspectos que los docentes consideraron que acelerarían el retorno al aprendizaje en las escuelas. Como las medidas más necesarias para mejorar la infraestructura, mencionaron la disponibilidad de más espacio, el establecimiento de protocolos de bioseguridad y el acceso a agua limpia, entre otras. En la Zona 5 la falta de ingresos provocó la migración de estudiantes de escuelas privadas a escuelas públicas (Olsen, 2020) y, según nuestros grupos focales, esto, a su vez, causó sobrepoblación en las aulas. Mejorar la infraestructura y establecer medidas de bioseguridad puede ayudar a mitigar el miedo de volver a la escuela, así como restaurar la confianza (Hoover *et al.*, 2021).

4.3. Matriz de alternativas de políticas

Esta sección se enfoca en calificar con una escala del 1 al 5 las alternativas de políticas mencionadas anteriormente (siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto). Los criterios para hacerlo se establecieron con el Ministerio de Educación y se abordan en orden de importancia. Se puede observar que las Escuelas Móviles y los sistemas de apoyo al aprendizaje alcanzan el mismo puntaje y ambos se combinarán en la recomendación final. Los criterios son los siguientes:

- Urgencia: ¿Qué tan rápido debe resolverse este problema?
- Viabilidad: ¿Qué tan fácil es implementar la política?
- Costo: ¿Esta política se halla dentro de los límites presupuestales del Ministerio de Educación?
- Efectividad: ¿Con qué eficacia esta política resuelve el problema?

Tabla 2. Matriz de alternativas de políticas

#	Escala del 1 al 5*	Despliegue de Escuela Móvil	Campañas	Sistema de apoyo al aprendizaje	Transferencias de dinero	Mejora de la infraestructura
1	Urgencia	4	2	3	5	5
2	Viabilidad	4	5	3	1	1
3	Costo	3	4	4	2	1
4	Efectividad	4	2	4	4	3
	Calificación general	3.5	3.25	3.5	3	2.5

*Siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto.

5. RECOMENDACIÓN DE POLÍTICA

5.1 Descripción

Con base en la matriz de alternativas, la recomendación de política es una combinación de dos de ellas altamente calificadas en términos de viabilidad general: (1) la Escuela Móvil y (2) el Sistema de Apoyo al Aprendizaje.

La recomendación de política consiste en un programa llamado ERA (Ecuador Recupera Aprendizajes), que será liderado por el Ministerio de Educación y apoyará a niños, niñas y adolescentes (de 5 a 14 años) de áreas rurales que estén en riesgo de abandonar la escuela o que ya la hayan abandonado. ERA concuerda con el Plan del Ministerio de Educación para el retorno progresivo y voluntario a la escuela. Además, enfatiza la necesidad de fortalecer la educación rural y comunitaria fomentando el empleo de un modelo pedagógico que asegure su calidad y relevancia (Ministerio de Educación de Ecuador, s. f.). Por lo tanto, el enfoque de ERA es principalmente rural. Además, ERA aborda el principal desafío de la Zona 5 de acuerdo con los resultados

de la encuesta mencionada en este documento: el acceso a la educación de los estudiantes que no asisten a clases presenciales ni en línea, sino que todavía aprenden mediante materiales que les proporcionan sus docentes en visitas domiciliarias y aquellos que temporalmente no están aprendiendo o que podrían haber comenzado a trabajar.

Uno de los proyectos de ERA se llama *Escuela Móvil*, que consiste en brigadas que se trasladan a áreas rurales para impartir aprendizaje informal mediante actividades con material impreso y proporciona apoyo académico y psicológico a través de visitas domiciliarias. Tanto el aprendizaje informal como las actividades de apoyo son llevados a cabo por un equipo compuesto por personal del Ministerio de Educación, organizaciones no gubernamentales, estudiantes universitarios, voluntarios y líderes comunitarios. Esta coordinación es esencial debido a la reducción en el número de docentes del sistema educativo ecuatoriano, que alcanzó 5.87% entre 2019 y 2021 (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021c), y que ha afectado a alrededor de 800 000 estudiantes de todas las regiones (*El Comercio*, 2021).

El programa ERA tiene como objetivo recopilar información de los niños, sus familias y la comunidad, e identificar los desafíos que enfrentan. Representa una oportunidad para implementar un enfoque de recopilación de información desde la base, así como de retroalimentación, una idea que concuerda con la postura del Ministerio. Las visitas domiciliarias que implica este programa tienen como objetivo fortalecer la presencia del Ministerio de Educación ayudando a los estudiantes con sus tareas, reforzando conceptos y brindando apoyo psicológico.

Para lograr una implementación exitosa, un programa piloto en la Zona 5 proporcionará una visión más profunda de las fortalezas, logros y necesidades de mejora del programa.

5.2. Funciones e implementación del programa ERA

La implementación del programa ERA requerirá alianzas entre diversas partes interesadas, cada una con su propio propósito, incluyendo al Ministerio de Educación de la Zona 5 (líder en la ejecución), universidades públicas y privadas, instituciones académicas (socio implementador), organizaciones de cooperación internacional y ONG (socio implementador y financiador), líderes comunitarios (socios implementadores y enlaces), sector privado (financiador) y organismos estatales tales como el Ministerio de Inclusión Económica y Social, el Ministerio de Trabajo y la Secretaría de Derechos Humanos.

La implementación del programa se llevará a cabo en tres fases: una de preparación, que incluirá la creación de alianzas entre partes estatales y organizaciones no gubernamentales locales, la selección de las zonas de intervención y la definición y adaptación de herramientas pedagógicas. La segunda fase incluirá el despliegue de los equipos de apoyo al aprendizaje, la recopilación de información proveniente de las familias, la concesión de becas y el intercambio de información entre las organizaciones asociadas a la implementación. La fase final consistirá en la evaluación de los resultados y el intercambio de experiencias y mejores prácticas.

6. CONCLUSIONES

Solucionar problemas como el miedo de las familias de enviar a los niños a la escuela, la falta de recursos y de conexión a internet, y el trabajo infantil requerirá la labor conjunta entre el Ministerio de Educación y las partes interesadas clave, tanto del sector privado como del público. Además de abordar el impacto que la pandemia tuvo en el acceso a la educación, que ha sido un desafío importante en la Zona 5, también debemos aprovechar la coyuntura de esta crisis. La COVID-19 le ha presentado al Ministerio la oportunidad de establecer vínculos duraderos con otras partes preocupadas también por encontrar formas de favorecer que estudiantes en vulnerabilidad tengan acceso a la educación. Las sugerencias presentadas en este documento podrán proveer alternativas, sugerir con quién puede asociarse para complementar las áreas en las que necesitará asistencia y cómo contribuir, colectivamente, a mejorar la situación de los estudiantes que han estado en desventaja debido a los obstáculos sociales que enfrentan. La pandemia ha causado dolor y trauma porque las familias han perdido seres queridos, trabajos o se han deprimido debido al aislamiento por el confinamiento impuesto al comienzo de la pandemia. Es posible que el dolor nunca desaparezca, pero podemos comenzar a tomar medidas para reconstruir mejor y crear un sistema de educación que sea fuerte en tiempos de incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes académicas, reportes y evaluaciones

- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2020). *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33799/Remote-learning-Time-Use-and-Mental-Health-of-Ecuadorian-High-School-Studentsduring-the-COVID-19-Quarantine.pdf?sequence=1%26isAllowed=>
- CARE (2021). *Análisis rápido de género 2021: situación de niñas y adolescentes en Ecuador*. <https://www.care.org.ec/project/analisis-rapido-de-genero-2021/>
- Dirks, K. T., Lewicki, R. J., & Zaheer, A. (2009). Repairing relationships within and between organizations: Building a conceptual foundation. *Academy of Management Review*, 34(1), 68–84. [En línea], disponible en: <https://www.jstor.org/stable/27759986>
- Equal Education Fund (s. f.). *Nicaragua: Las Hormiguitas in Matagalpa*. [En línea], disponible en: <https://www.equaleducationfund.ch/en/projects/nicaragua-las-hormiguitas-43.html>
- Global Giving (s. f.). *Mobile School-Education for Children in Romania*. <https://www.globalgiving.org/projects/mobile-school/>
- Hernandes, T., Leavitt, M., Menoscal, M., Rice, K., Salinas, I., Shah, J., & Xu, Z. (s. f.). *Child labour within the Ecuadorian Cities of Guayaquil and Quito*. Lehigh University. [En línea], disponible en: https://global.lehigh.edu/sites/global.lehigh.edu/files/4_Deliverable-Team4Change.pdf
- Hoover, A. G., Heiger-Bernays, W., Ojha, S., & Pennell, K. G. (2021). Balancing incomplete COVID-19 evidence and local priorities: risk communication and stakeholder engagement strategies for school re-opening. *Reviews on Environmental Health*, 36(1), 2021, pp. 27-37. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1515/reveh-2020-0092>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Education Management*, 18(4-5), 250-259. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Jeffs, E., Lucas, N., & Walls, T. (2021). COVID-19: Parent and caregiver concerns about reopening New Zealand schools. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 57(3), 403-408. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1111/jpc.15234>
- Leask, J. & Hooker, C. (2020). How risk communication could have reduced controversy about school closures in Australia during the COVID-19 pandemic. *Public Health Research & Practice*, 30(2). [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.17061/phrp3022007>
- Lewin, K. M. (2015). *Educational access, equity, and development: planning to make rights realities*. Paris: UNESCO-IIEP. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235003>

- Macours, K., & Del Carpio, X. (s. f.). *The impact of conditional cash transfers on child labour allocation in Nicaragua: The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). [En línea], disponible en: <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-conditional-cash-transfers-child-labor-allocation-nicaragua>
- Ministerio de Educación de Ecuador (s. f.). *Ejes de trabajo*. <https://educacion.gob.ec/ejes-de-trabajo/>
- Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A., & Huy, N. T. (2021). Impact of COVID-2019 on school attendance problems. *Journal of Global Health* (11:, 03084). [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.7189/jogh.11.03084>
- OIT (2018). *Care Work and Care Jobs for the Future of Decent Work*. [En línea], disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633135.pdf
- OIT (2021). *World Report on Child Labour: Economic vulnerability, social protection and the fight against child labour*. [En línea], disponible en: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_178184/lang--en/index.htm
- Olsen, A. S. (2020). *COVID-19 and the transition from private to public education in Ecuador*. Enfoque Educación. [En línea], disponible en: <https://blogs.iadb.org/educacion/en/covid-19-and-the-transition-from-private-to-public-education-in-ecuador/>
- Romero, & 5, J. (2021). *COVID-19: Students impacted by school closures*.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary schools: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003-1017. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256-276. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- UNESCO (2020). *Covid-19 response – re-enrolment*. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-re-enrolment.pdf>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. Banco Mundial. [En línea], disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- UNICEF (2021). *Child labour rises to 160 million – first increase in two decades*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/press-releases/child-labour-rises-160-million-first-increase-two-decades>
- UNICEF Ecuador (s. f.). *La respuesta a la emergencia del COVID-19 de Unicef Ecuador*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/ecuador/informes/la-respuesta-la-emergencia-del-covid-19-de-unicef-ecuador>
- UNICEF Latin America and Caribbean (2020). *Education on hold*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/lac/en/education-on-hold>

Ziauddeen, N., Woods-Townsend, K., Saxena, S., Gilbert, R., & Alwan, N. A. (2020). Schools and COVID-19: reopening Pandora's Box? *Public Health in Practice*, (1), 100039-100039. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2020.100039>

Fuentes de información estadística y análisis

Banco Mundial (s. f.). *GDP per capita (current US\$) - Nicaragua*. Data. [En línea], disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=NI>

Banco Mundial (s. f.). *GDP per capita (current US\$) - Ecuador*. Data. (n.d.) [En línea], disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=EC>

Ministerio de Educación de Ecuador (2021a). Análisis de datos ENEMDU 2020 sobre metas PND e información relacionada a educación. [Presentación de Powerpoint].

Ministerio de Educación de Ecuador (2021b). *Estadísticas educativas. Datos abiertos*. [En línea], disponible en: <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Ministerio de Educación de Ecuador (2021c). *Principales cifras educativas*. [Presentación de Powerpoint].

Medios

CNN Philippines (2021). *DepEd: Enrollment for new school year surpasses 2020 record*. [En línea], disponible en: <https://www.cnnphilippines.com/news/2021/9/15/DepEd-enrollment-school-year-2021-2022.html>

El Comercio (2021). *Déficit de 6 000 docentes en Ecuador*. [En línea], disponible en: <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/deficit-docentes-ecuador-ministerio.html>

El Universo (2021). *Ministra de Educación aclaró que el 7 de febrero se retomarán las clases 100% presenciales en la Sierra y Amazonía; en la Costa será el 3 de mayo*. [En línea], disponible en: <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/ministra-de-educacion-aclaro-que-el-7-de-febrero-se-retomaran-las-clases-100-presenciales-en-la-sierra-y-amazonia-en-la-costa-sera-el-3-de-mayo-nota/>

Primicias (2021a). *120 000 alumnos migraron del sistema privado al público por dificultades económicas*. [En línea], disponible en: <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/alumnos-migraron-sistema-privado-publico-dificultades/>

Primicias (2021b). *El trabajo doméstico sigue en crisis pese a recuperación económica*. [En línea], disponible en: <https://www.primicias.ec/noticias/economia/trabajo-domestico-sigue-tesis-recuperacion-economica/>

SEMBLANZAS

Victoria A. Ennis

Es estudiante de posgrado del programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Su experiencia ha sido en el ámbito de la educación internacional y ha impartido clases en Centroamérica, Europa y, recientemente, en una escuela internacional en Vietnam.

Julia Pichler

Es estudiante de posgrado del programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, enfocándose en educación global, internacional y comparativa. Antes de obtener su maestría, estudió Negocios Internacionales, más tarde se convirtió en becaria de Teach For Austria e impartió clases en una escuela secundaria de Viena.

Ruben Cruz

Es estudiante de posgrado del programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Terminó sus estudios de licenciatura en Economía y Sociología en mayo de 2021, y ha trabajado en proyectos de desarrollo para la Oficina de Asuntos de Inmigrantes de la alcaldía de Nueva York, la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) y una organización no gubernamental en Matagalpa, Nicaragua, dedicada al problema del trabajo infantil.

David Vasquez

Es estudiante de posgrado del programa de Diseño de Aprendizaje, Innovación y Tecnología de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Se ha desempeñado como asesor nacional para el empoderamiento económico en la organización Plan International Ecuador. Actualmente, se está especializando en tecnología educativa y desarrollo de la fuerza laboral.

Tom Nachtigal, Lindsey Pockl, Abigail S. Reed
y Shambhavi Singh

ISRAEL. REIMAGINAR LA EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD: UN ANÁLISIS DEL PROGRAMA ETGAR

RESUMEN

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado en 2021 por la UNESCO, es un llamado a un nuevo contrato social para que la educación revise tres cuestiones esenciales: ¿Qué deberían seguir haciendo los sistemas educativos? ¿Qué prácticas deberían abandonar? ¿Qué hace falta reimaginar creativamente desde cero? El presente capítulo ofrece un análisis del proyecto israelí Etgar para jóvenes vulnerables, a partir de estas tres interrogantes. Con el fin de combatir la tasa de abandono escolar a nivel bachillerato entre los jóvenes marginados, el programa Etgar da prioridad a sistemas de apoyo para maestros y estudiantes, orientados sobre todo al éxito del alumnado, lo cual coincide significativamente con el espíritu del informe de la UNESCO. Las recomendaciones respecto al programa Etgar —una vez revelados por el análisis los aspectos en que no hay correspondencia entre el programa y dicho informe— fueron las siguientes: (1) incrementar la motivación para estudiar de los alumnos del programa, enriqueciendo los mecanismos de tutoría mediante conversaciones de orientación vocacional guiadas, (2) y llevar a cabo una encuesta entre los docentes para ajustar los procesos de creación de políticas de manera mejor fundamentada con el propósito de atender la brecha que existe en la formación especializada que reciben los maestros que trabajan con alumnos del programa Etgar.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo examinamos el programa Etgar, que lleva a cabo la división SHR (Juventud en Riesgo, en hebreo) del Ministerio de Educación de Israel. Dicho programa fue diseñado en la década de 1990 para combatir el abandono escolar a nivel medio superior, aumentar en número de jóvenes que pueden obtener su certificado de matriculación y lograr que adolescentes de entre 14 y 18 años clasificados por el gobierno como juventud en riesgo desarrollen autoeficacia. A pesar de una reducción considerable en la tasa de abandono escolar desde su implementación (Arkin & Cojocar, 2018), aún hay una brecha del 11% en la elegibilidad para el certificado de matriculación entre los estudiantes del programa Etgar y el resto de alumnos (Klein, 2021). Analizamos las medidas que se puede tomar para reducir esa brecha y encontrar áreas de oportunidad con el propósito de fortalecer el programa estudiándolo desde la perspectiva de los planteamientos más relevantes del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2021). Con base en investigación y análisis,

postulamos que el programa da ideas sobre cómo las políticas educativas pueden mitigar las desigualdades sociales mediante el compromiso con la educación como bien común y público (UNESCO, 2021). Asimismo, identificamos oportunidades de mejoramiento mediante la incorporación de pedagogías orientadas al futuro y el enriquecimiento de las capacidades de los maestros que trabajan con los alumnos del programa.

Como nota preliminar, elegimos usar el término *juventud vulnerable* en vez de *en riesgo* a fin de promover terminología basada en aspectos positivos que fomente la inclusión social de comunidades históricamente marginadas (Riele, 2006). Comenzamos con una descripción del contexto de los jóvenes vulnerables de Israel al mismo tiempo que esbozamos en qué consiste el apoyo educativo que el gobierno les ofrece. Continuamos con una presentación de la teoría de acción del programa Etgar, los componentes principales de su implementación y sus resultados según una serie de entrevistas a profundidad con funcionarios clave de la división SHR del Ministerio de Educación de Israel, maestros y administradores a nivel distrital. El informe de la UNESCO opera como referencia para identificar áreas de oportunidad para mejorar la respuesta del programa a las necesidades de los jóvenes vulnerables y potencialmente atender desde la raíz el problema de la brecha de elegibilidad para la matriculación. Damos comienzo a este análisis destacando cómo el programa ya concuerda considerablemente con el espíritu de las recomendaciones del informe de la UNESCO. Las áreas en las que esta concordancia no está presente nutrieron nuestra investigación secundaria, cuyo objetivo fue identificar qué recomendaciones hacer respecto a políticas implementables. Para concluir nuestro análisis de alternativas disponibles, hicimos dos recomendaciones a la división SHR: (1) enriquecer los mecanismos de tutoría mediante conversaciones de orientación vocacional guiadas, con el fin de incrementar la motivación de los alumnos del programa Etgar para seguir estudiando, y (2) llevar a cabo una encuesta entre los docentes para ajustar los procesos de creación de políticas de manera mejor fundamentada con el propósito de atender la brecha que existe en la formación especializada que reciben los maestros que trabajan con alumnos del programa Etgar.

2. JUVENTUD VULNERABLE EN ISRAEL

Comenzaremos presentando el contexto y los antecedentes de los jóvenes vulnerables en Israel mediante una breve descripción de su demografía, los retos que enfrentan y la respuesta del gobierno en cuanto a educación.

El gobierno israelí define a la juventud vulnerable como a los menores de entre 12 y 18 años de edad que no tienen ningún trastorno mental ni cognitivo diagnosticado, pero que están expuestos a uno o más de los siguientes factores de riesgo: potencial daño físico en su entorno inmediato, consumo de drogas, bajo rendimiento académico o problemas socioemocionales (por ejemplo, dificultades para establecer relaciones o para posponer la gratificación) (Szabo-Lael, 2017). De los más de dos millones de niños que viven en Israel, aproximadamente 330 000 (alrededor de 16.5%) enfrentan situaciones adversas —incluyendo, entre otras, las anteriormente enumeradas— y su nivel socioeconómico es bajo (Ministerio de Trabajo, Bienestar y Servicios Sociales, s. f.).

Las comunidades de bajo nivel socioeconómico han estado histórica y políticamente marginadas, y difieren entre sí en su composición cultural, demográfica y socioeconómica. Un estudio llevado a cabo por

Szabo-Lael (2017) reveló que el grupo demográfico con mayor porcentaje de niños y jóvenes vulnerables era el de las comunidades árabes, a las que corresponde entre el 37% y el 47%. Entre los factores que contribuyen a su situación están la baja tasa de alfabetización y la concentración demográfica en zonas remotas, lo cual limita sus oportunidades de acceder a empleos de calidad que favorezcan la movilidad social. Otras poblaciones que según este estudio tienen una alta concentración de jóvenes vulnerables son el sector judío ultraortodoxo (al que corresponde el 12% de los jóvenes identificados) y las comunidades inmigrantes (con el 9%).

Otro estudio indica que los jóvenes de comunidades históricamente marginadas suelen experimentar enajenación cultural y aislamiento social, lo que puede contribuir a su bajo rendimiento académico (Khattab *et al.*, 2011; Platt, 2005). Szabo-Lael (2017) apoya esta tesis al examinar tres tipos de retos comunes: problemas familiares, dificultades escolares o de desarrollo e incapacidades socioemocionales. El estudio indica que el 73% de los jóvenes encuestados habían experimentado problemas familiares. Asimismo, más de la mitad, el 59%, tenía dificultades con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, incluyendo bajo rendimiento escolar, falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje y comportamiento disruptivo y desafiante respecto a la autoridad. Además, se identificó que casi la mitad de los jóvenes entrevistados, el 47%, tenía problemas de salud mental, integración social o adaptación, o mostraba comportamiento agresivo. El 40% de los jóvenes presentó dificultades en las tres áreas.

2.1 Respuesta educativa de apoyo a la juventud vulnerable

El Ministerio de Educación de Israel supervisa y financia los sectores educativos público y privado, y hace cumplir la Ley de Educación Obligatoria (1949), la cual estipula que la educación pública debe ser gratuita y obligatoria entre los 3 y los 18 años (Knesset, 2015). El sector público educativo atiende al 72% de los estudiantes de Israel (Oficina Central de Estadísticas de Israel, 2021a) y consiste en los niveles de escolaridad siguientes: preprimaria (tres años), primaria (seis años), secundaria (tres años de secundaria baja y tres de secundaria alta) y educación superior. La enseñanza que se da, tanto en hebreo como en árabe, sigue un currículo centralizado nacionalmente (Knesset, 2015).

Para apoyar a los jóvenes en situación vulnerable, la división SHR del Ministerio administra distintos programas, como internados y centros juveniles, que ofrecen actividades extracurriculares enriquecedoras y oportunidades vocacionales (Ministerio de Educación de Israel, s. f. a). Adicionalmente, supervisa los programas escolares que ayudan a que los jóvenes se integren en el bachillerato público y en los tres grados previos. En particular, estos programas están orientados a que los estudiantes vulnerables aprueben los exámenes de matriculación nacionales de bachillerato. Estos determinan su elegibilidad para el certificado de matriculación, que a su vez es necesario para graduarse del bachillerato y acceder a la educación superior y a oportunidades de empleo (Bahar, 2020). Para ayudarlos a obtener su certificado, el Ministerio invierte cantidades sustantivas (350 millones de nuevos séqueles israelíes, alrededor de 90.67 millones de dólares) al año en programas escolares de la división SHR (Bahar, 2020), que benefician a 69 456 estudiantes (Klein, 2021). Uno de estos programas se denomina Etgar (que significa ‘reto’ en hebreo)

y está dirigido a los estudiantes de más bajo rendimiento en el espectro académico que están a punto de abandonar la escuela (Ministerio de Educación de Israel, 2021). Este programa apoya a 32 085 estudiantes, o sea, el 46% de la población asistida mediante intervenciones escolares (Klein, 2021). A continuación, detallamos los componentes del programa, para analizar si su estructura actual aborda los muy diversos retos que enfrenta la juventud.

3. PROGRAMA ETGAR: TEORÍA DE ACCIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS

Los objetivos del programa Etgar son reducir la tasa de abandono escolar a nivel medio superior y mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos, reflejados en su elegibilidad para obtener el certificado de matriculación (Ministerio de Educación de Israel, 2021). En esencia, se trata de un programa de seguimiento implementado a mediados de la década de 1990 que implica la creación de grupos de 20 a 25 alumnos por grado en los bachilleratos públicos, los cuales, a lo largo de los grados 10 a 12, estudian el currículo nacional mientras reciben apoyo educativo especializado (Rama, 2019).

A continuación, presentamos la teoría de acción del programa Etgar, su implementación y sus resultados, con base en entrevistas con funcionarios distritales y de la división SHR, además de profesores, y en el análisis de documentos oficiales y de datos independientes disponibles.

3.1 Contexto y teoría de acción del programa Etgar

Para seleccionar a los alumnos que han de formar parte del programa, los representantes distritales de SHR trabajan en los tres grados anteriores al bachillerato e identifican a estudiantes que hayan acumulado deficiencias significativas al llegar al noveno grado (es decir, que hayan reprobado tres o cuatro materias y tengan un promedio de 50 o 60 en una escala del 1 al 100 en las materias básicas), y, por lo tanto, estén en riesgo de abandonar la escuela o de no obtener el certificado de matriculación (Ministerio de Educación de Israel, s. f. a.). Cuando la división SHR abre una clase del programa Etgar, al menos el 70% de los alumnos proviene de un nivel socioeconómico bajo (Ministerio de Educación de Israel, 2021). La división también considera los retos que enfrentan los estudiantes al adaptarse a las demandas escolares y los sistemas de apoyo —tanto personales como institucionales— que no resultan efectivos (Ministerio de Educación de Israel, 2021; Arkin & Cojocar, 2018). La teoría de acción del programa Etgar postula que si este financia grupos con menos estudiantes (de 20 a 25 en vez de los 30 a 35 que hay normalmente en los salones de clases), incrementa el número de horas que los alumnos pasan con los maestros, proporciona formación específica para los profesores, designa sistemas de apoyo institucionalizados, utiliza *pedagogía terapéutica* e implementa planes educativos individualizados para los estudiantes de más bajo rendimiento, todo ello reducirá la tasa de abandono y aumentará la elegibilidad para el certificado de matriculación (Ministerio de Educación de Israel, s. f. a.).

3.2 Elementos clave e implementación del programa

Para explicar los elementos programáticos clave de Etgar utilizamos tres de las cinco perspectivas de Fernando Reimers (2020a) sobre el cambio educativo: la psicológica, la profesional y la institucional. Desde un punto de vista psicológico, el programa esencialmente busca cambiar la mentalidad de los jóvenes vulnerables respecto al aprendizaje y a sus habilidades para desarrollarse en contextos académicos. Enfatiza el acercamiento pedagógico, desarrollado por el Ministerio, denominado *pedagogía terapéutica*, el cual se basa en el supuesto de que los estudiantes son competentes cuando se les proporcionan recursos y oportunidades equitativos (Moyal, 2018). Junto con un incremento de los recursos didácticos, la pedagogía terapéutica favorece el desarrollo de las capacidades socioemocionales de los alumnos para manejar situaciones cotidianas que causan estrés y que les dificultan el aprendizaje (Jones *et al.*, 2019). Esta se implementa mediante establecer relaciones entre alumnos y profesores en las que predomine la empatía, que trascienda los horarios regulares de clase y en grupos reducidos, además de fortalecer los métodos didácticos dirigidos a estudiantes con menor autoeficacia y dificultades de aprendizaje, proporcionar una conexión permanente entre la casa y la escuela y elaborar planes educativos individualizados para que los estudiantes logren sus objetivos académicos (Entrevista A).

El programa Etgar reconoce la función clave de los profesores en la implementación exitosa de la pedagogía terapéutica, por lo que proporciona formación especializada a sus maestros de base (Entrevista C); de ahí que la profesionalización sea un aspecto importante del programa. La estructura de la orientación y la formación continua de los maestros del programa está diseñada para desarrollar sus conocimientos y las herramientas que les permitan atender adecuadamente a jóvenes vulnerables. Estos entrenamientos fomentan una percepción sobre los estudiantes basada en aspectos positivos, lo cual refuerza la idea de que las brechas emocionales, culturales, lingüísticas y de función ejecutiva no son culpa de ellos, sino producto de disparidades en la sociedad. La formación de los maestros también incluye el aprender a usar pedagogías y métodos de tutoría para construir relaciones de confianza con estudiantes que hayan sufrido algún tipo de trauma o negligencia (Departamento de Investigación y Desarrollo, 2021). Mediante esta formación impartida a nivel nacional, la división SHR crea una cadena de valores clave para los maestros del programa Etgar (Entrevista C; Arkin & Cojocar, 2018).

Sin embargo, solo se requiere que los maestros “de base” del programa concluyan esta formación. Para contextualizar, en la estructura típica de un bachillerato israelí se divide a los alumnos de cada grado en grupos o salones, y a cada grupo se le asigna un profesor que funge como su mentor académico, además de impartir la materia que le corresponda. En la mayoría de los casos, estos mentores se asignan aleatoriamente, pero al grupo adscrito al programa Etgar de cada grado se le asigna un maestro Etgar de base (en adelante, profesor principal) entrenado especialmente por la división SHR. Cabe mencionar que otros maestros también dan clases a los alumnos de dicho programa; de hecho, la mayoría de los cursos que estos toman son impartidos por otros maestros (en adelante, maestros profesionales). Aunque estos últimos tengan acceso a desarrollo profesional orientado a la juventud vulnerable, no es un requisito, y muchas veces no son capaces de entender las circunstancias particulares de estos alumnos (Entrevistas C y G).

Desde un punto de vista institucional, un elemento clave de la implementación del programa Etgar es la colaboración intrainstitucional para que las escuelas den seguimiento a la tasa de abandono y a la elegibilidad de sus alumnos para obtener el certificado de matriculación; esto busca asegurar que las escuelas brinden el apoyo adecuado a estudiantes que de otro modo no obtendrían el certificado. El compromiso de atender las necesidades cambiantes de los alumnos del programa Etgar y de sus profesores avanza en todos los niveles mediante la colaboración y mediante relacionar la toma de decisiones con necesidades específicas (Entrevista F).

La implementación exitosa del programa Etgar en cada distrito regional es supervisada por funcionarios de la división SHR. También hay instructores de esta división, los cuales son profesores de más alto nivel y operan como vínculo entre las escuelas y los distritos. Estos instructores además son el mecanismo de apoyo principal para los maestros: proporcionan orientación emocional y pedagógica para los profesores que enfrentan distintos retos con el alumnado, fungen como puente entre estos y las administraciones escolares y empoderan las voces de los docentes a nivel escolar (Entrevista F). A ese mismo nivel, un coordinador líder, también maestro de la SHR, proporciona apoyo pedagógico continuo de manera más cercana a los alumnos y a los maestros (Entrevista A). Esta estructura parece ser eficaz: según un estudio realizado por un órgano de investigación gubernamental ajeno al Ministerio, el 85% de los maestros del programa Etgar sentía que contaba con apoyo suficiente en su trabajo, el 91% confirmó que las escuelas dan alta prioridad al programa y el 96% afirmó que las escuelas participan activamente en el apoyo al éxito de los alumnos (Rama, 2019).

3.3 Resultados del programa

Según la definición de *éxito* del Ministerio —disminuir la tasa de abandono escolar e incrementar la elegibilidad de los alumnos para la matriculación—, el programa ha sido exitoso. En 2017, el 1.67% de los alumnos del programa Etgar abandonó la escuela; para 2020, esta cifra fue del 0.94% (Klein, 2021), más baja que el promedio nacional de 1.6% (Heib & Lazar, 2020). Asimismo, el 54.96% de los estudiantes del programa resultó elegible para la obtención del certificado de matriculación en 2017; mientras que el 63% lo fue en 2020 (Klein, 2021). Cabe mencionar que la pandemia de COVID-19 pudo haber afectado los resultados del periodo transcurrido de 2020 a 2021, pero no ahondaremos en el tema dado que se encuentra fuera de los alcances de la presente investigación. La exitosa implementación del programa Etgar también se fundamenta en datos proporcionados por directores, maestros y algunos alumnos participantes (Rama, 2019). El Ministerio también midió el éxito de Etgar utilizando un estudio controlado del Banco de Israel (Bahar, 2020) sobre un programa escolar parecido para jóvenes vulnerables llamado MBR (Entrevistas A y E). Según dicho estudio, una disminución del 3.2% en el abandono escolar y un incremento del 4.9% en la elegibilidad para la matriculación entre 2010 y 2015 es atribuible al programa MBR, lo cual significa que el rendimiento de estos programas respecto a la inversión del gobierno israelí es de más del doble (Bahar, 2020). Los datos del Ministerio sobre el programa Etgar no se recolectaron en estudios controlados, por lo que los resultados podrían haberse visto afectados por factores ajenos al programa. No se ha llevado a cabo una evaluación para medir directamente el impacto de Etgar (Entrevista E).

Aun así, una brecha del 11% aún existe entre los estudiantes del programa Etgar y la población estudiantil general (Klein, 2021). Considerando esta brecha y un panorama más amplio de crecientes disparidades socioeconómicas a nivel nacional (Knesset, 2017), nos preguntamos cómo se puede fortalecer el programa para incrementar su impacto en los resultados académicos de los alumnos.

4. CORRESPONDENCIA ENTRE LOS TEMAS PRINCIPALES DEL INFORME DE LA UNESCO Y EL PROGRAMA ETGAR

4.1 *El informe de la UNESCO como marco analítico*

Para analizar cómo se puede mejorar el programa Etgar utilizamos el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021), el cual llama a establecer un extenso diálogo social enfocado en aprovechar el potencial de la educación para responder a los grandes retos de nuestro tiempo, incluyendo las crecientes disparidades económicas y sociales (UNESCO, 2021, p. 10). En las siguientes secciones, primero, presentaremos dos ejemplos clave de cómo Etgar tiene concordancia con el informe de la UNESCO, para dar una idea de cómo las políticas educativas pueden mitigar las desigualdades sociales mediante el compromiso con la educación como bien público y común, uno de los pilares del informe. Después, utilizaremos el informe como marco para identificar oportunidades de acrecentar el impacto del programa en los resultados académicos de los estudiantes, analizando los aspectos en que el programa y las ideas planteadas en el informe no se encuentran alineados.

4.2 *Profesionalización docente*

En cuanto a los profesores principales, las oportunidades de desarrollo profesional y formación para los maestros de la división SHR están alineadas con el llamado que hace el informe a reconocer a los docentes como un elemento clave para una reforma educativa significativa. El programa en especial refleja los siguientes principios presentes en el informe: fortalecer el trabajo en equipo y la colaboración entre los maestros, promover a los docentes como aprendices y practicantes reflexivos, apoyar su autonomía mediante el desarrollo profesional de alta calidad y fortalecer su voz en el diálogo público y en las esferas de toma de decisiones (UNESCO, 2021).

La formación y el desarrollo profesional de los maestros del programa Etgar propician espacios para crear redes y comunidades de práctica dentro y fuera de los distritos (Entrevista C), lo cual es esencial para el aprendizaje y el crecimiento de los profesores principales (Reimers, 2020b). Los maestros Etgar principiantes participan en orientaciones anuales dirigidas por sus distritos, lo cual constituye una introducción que crea una comunidad inmediata y establece normas comunes para los maestros del programa Etgar de todo Israel (Entrevista C). A lo largo de la carrera de estos docentes, la división SHR y los distritos colaboran para pro-

porcionar oportunidades de desarrollo profesional en relación con métodos de enseñanza como “establecer y mantener vínculos emocionales a pesar del aprendizaje de forma remota durante la pandemia” (Ministerio de Educación de Israel, 2020). Las sesiones de desarrollo profesional también fomentan la autoeficacia de los maestros al entrenarlos para trabajar de manera autónoma con las familias de los estudiantes según sus necesidades (Entrevista E).

Para considerar la voz de los maestros en su desarrollo profesional, la división SHR determina objetivos anuales con base en los resultados de encuestas aplicadas a los profesores y datos recolectados de los distritos (Entrevista C). Por ejemplo, durante la pandemia, antes de las sesiones nacionales de desarrollo profesional se aplicaban encuestas a los maestros sobre qué innovaciones y prácticas habían desarrollado para abordar los retos que los alumnos del programa Etgar enfrentaban debido a la enseñanza remota y a dificultades económicas. Durante las sesiones se compartían dichas prácticas y ciertos maestros eran invitados a presentar sus ideas (Ministerio de Educación de Israel, 2021; Entrevistas A, C y G). Las voces y los conocimientos de los docentes también son cruciales para la toma de decisiones sobre el programa. Cada año la división redacta los objetivos para el programa considerando la información proporcionada por los maestros, incluyendo los problemas identificados mediante encuestas y retroalimentación directa. Dicha información ayuda a la división a llegar al “siguiente nivel” de éxito para continuar fomentando el aprendizaje de todos (Entrevista C), una característica clave de las organizaciones de aprendizaje (UNESCO, 2021; Kools & Stoll, 2017).

Aun así, gran parte del éxito del programa depende de la dedicación de los maestros que estén dispuestos a trabajar todo el día (Entrevistas D, G y J) sin un pago adicional que corresponda a sus responsabilidades. Por ello, vemos oportunidades para mejorar los mecanismos de apoyo a los profesores mediante la recolección de datos sobre la retención y el bienestar de los maestros del programa. Cabe señalar que la división SHR está considerando implementar un proceso para crear una licencia aparte para los maestros que trabajen con jóvenes vulnerables, pues reconoce que estos profesores requieren herramientas específicas que deben obtener mediante cierta formación académica. Esto permitiría compensar mejor a dichos maestros, pues estarían formalmente calificados. Esta iniciativa nos parece otra prueba del compromiso de la división con la profesionalización docente.

4.3 La seguridad de las escuelas

La estructura institucional del programa pretende asegurar que las escuelas operen como espacios seguros y transformadores que les brinden a los estudiantes oportunidades que no encuentran en otro lugar (UNESCO, 2021). Para ello, el programa usa dos mecanismos: recolectar datos para promover la rendición de cuentas de las escuelas y fortalecer la relación entre la escuela y el hogar.

Además del progreso académico en cada materia, la división de SHR recoge datos sobre los factores socioemocionales de protección o de riesgo de cada alumno mediante una herramienta de monitoreo dinámico-holístico, que, a grandes rasgos, consiste en una extensa hoja de cálculo digital (Entrevista D). Este instrumento de recolección de datos permite que los maestros y los administradores escolares

personalicen las intervenciones para los alumnos y ajusten las políticas necesarias a nivel regional, distrital o nacional. Desde el punto de vista de la seguridad, esta herramienta es clave para que el programa pueda reunir a los interesados e informarles sobre los objetivos que continuamente se establecen. Al ser desarrollada a nivel nacional y completada cuatro veces al año por los profesores principales para cada alumno, también constituye un panorama holístico de cada estudiante y una oportunidad para hacer intervenciones con base en un estudio de su progreso académico (en contraste con las curvas de aprendizaje típicas), la evaluación del profesor principal y los factores de riesgo identificados que podrían afectar su progreso (Entrevista D). Las categorías consideradas incluyen desempeño académico, salud mental, diagnóstico de trastornos de aprendizaje, habilidades socioemocionales, como la persistencia y la autorregulación, factores relativos al hogar y pasatiempos y fortalezas especiales. El uso de esta herramienta ilustra el compromiso de Etgar con la inclusividad y la equidad al adaptar el aprendizaje a las necesidades de los alumnos (Entrevista C).

En segundo lugar, el programa Etgar resalta la importancia de los lazos entre la casa y la escuela, lo que refleja la idea del informe de que las escuelas son centros de bienestar inclusivos (UNESCO, 2021). Gracias al tamaño reducido de los grupos, los profesores pueden llevar a cabo tutorías entendiendo, mediante visitas domiciliarias al menos una vez al año, el contexto cotidiano de sus alumnos y los desafíos que enfrentan. Se les enseña cómo ingresar a los hogares, cómo facilitar las reuniones y cómo ayudar a que los padres consideren a sus hijos desde una perspectiva que tenga en cuenta aspectos positivos y fortalezas. Durante estas visitas, los profesores establecen un “contrato” con los alumnos y sus familias para plantear objetivos de aprendizaje y fortalecer los lazos entre el hogar y la escuela, lo cual incrementa el compromiso de los padres, como respuesta a la presencia de maestros que valoran sus necesidades, su valor y su cultura (Entrevista C; *From a Nation at Risk to a Nation at Hope*, 2018).

5. OPORTUNIDADES PARA MEJORAR EL PROGRAMA ETGAR CON BASE EN EL INFORME DE LA UNESCO

5.1 Oportunidades identificadas por la falta de concordancia con el informe

A pesar de que el programa Etgar está en gran medida en concordancia con el informe de la UNESCO, encontramos que presenta áreas de oportunidad para ser más exitoso y estar mejor alineado con las siguientes ideas planteadas en el informe: para ello es necesario (1) implementar pedagogías orientadas al futuro y (2) mejorar la capacitación profesional docente. Aunque no estamos en posición de investigar la raíz del problema principal (la brecha del 11% en la elegibilidad para la matriculación), seleccionamos estas áreas con base en nuestro análisis de la falta de alineación con el informe de la UNESCO y la evidencia (entrevistas, datos cuantitativos e investigación secundaria), que nos permitieron evaluar la teoría de acción y la implementación del programa.

El informe de la UNESCO enfatiza el aprendizaje auténtico y relevante, que ayuda a los estudiantes a hacer una conexión entre lo que aprenden y sus propios valores y el mundo en que viven. Al facilitar las conversaciones sobre tareas auténticas y objetivos a futuro, las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a visualizar cómo su aprendizaje actual impacta su futuro, a construir la vida que desean tener y a convertirse en individuos que no dejan de aprender a lo largo de la vida. El informe también advierte sobre los riesgos de que la enseñanza y el aprendizaje escolares sean dictados por exámenes externos muy desafiantes. Así, identificamos una divergencia entre las recomendaciones del informe de la UNESCO y el enfoque del programa Etgar, orientado a obtener el certificado de matriculación, particularmente en que el programa opera con los supuestos (Entrevistas G y J) de que conseguir el certificado es en sí mismo un objetivo motivador y orientado a futuro para los estudiantes, y de que la importancia del certificado justifica un enfoque curricular estrecho, que limita la autonomía y la elección de los alumnos.

Nuestros resultados muestran que el programa Etgar se esfuerza por preparar a los alumnos para que logren la matriculación, pero puede estar perdiendo de vista la ocasión para motivar a los estudiantes que no identifican de qué manera les servirá el certificado para tener más oportunidades en el futuro. A juzgar por la investigación existente, las evaluaciones, los planes de estudio y los estándares tienen un efecto limitado sobre los alumnos si no están interesados ni emocional y cognitivamente concentrados en su aprendizaje (From a Nation at Risk to a Nation at Hope, 2018; Allensworth *et al.*, 2018). Actualmente, el programa se enfoca en el objetivo a corto plazo de aprobar el examen de matriculación, pues considera que esa es la clave para una vida mejor, un salario más alto y acceder a la educación superior (Entrevistas G, J e I). Para favorecer nuevas experiencias dentro del estricto sistema de matriculación, en 2014 el Ministerio implementó la reforma Aprendizaje significativo, con la cual el 30% de la calificación de los alumnos en distintas materias de la matriculación se calcularía mediante evaluaciones internas elaboradas por las escuelas y el 70%, mediante exámenes aplicados a nivel nacional (Ministerio de Educación de Israel, s. f. [b.]). Aunque las escuelas son alentadas a utilizar estas evaluaciones internas para el aprendizaje basado en proyectos, no hay datos que evidencien que esta recomendación esté siendo implementada por las escuelas ni de qué manera, y los comunicados del Ministerio sugieren que el sistema sigue enfocándose mayoritariamente en los exámenes (Entrevista E).

Aunque obtener el certificado de matriculación sin duda incrementa las oportunidades futuras para los estudiantes israelíes, el programa deja poco espacio para que ellos expresen qué quieren aprender y cómo (Entrevistas A, C y E), lo que limita las oportunidades de fomentar su motivación intrínseca mediante su propia elección y autonomía (Deci & Ryan, 2008). El programa tampoco se enfoca lo suficiente en oportunidades para el aprendizaje basado en proyectos y problemas (UNESCO, 2021), que se recomienda especialmente para atraer el interés de alumnos de bajo nivel socioeconómico (Anderson & Pešikan, 2016).

Además, la perspectiva estricta de considerar el certificado de matriculación como principal objetivo de los estudiantes no permite mucho debate respecto a los caminos futuros que ellos podrían tomar después de graduarse ni imaginar cómo el certificado podría ayudarlos a cumplir sus metas. La investigación existente muestra que es en la adolescencia cuando las personas empiezan a hacer planes en relación con sus aspira-

ciones, lo que puede motivar y regular su comportamiento en aras del futuro que desean (Israel, 2020). La literatura sobre los jóvenes vulnerables en particular resalta la importancia de la orientación respecto al futuro, incluyendo expectativas, esperanzas y miedos sobre temas como el trabajo o la educación (Sulimani-Aidan & Melkman, 2021). Adicionalmente, la investigación indica que el acceso limitado de los adolescentes marginados al capital social y personal afecta de manera negativa su orientación futura (Arnett, 2016) y tiene como consecuencia una baja disposición para planear e invertir en su futuro (Sulimani-Aidan & Melkman, 2018). Por lo tanto, hacer que se interesen por verdaderas tareas de aprendizaje conectadas con el material para el examen de matriculación puede ayudarlos a visualizar resultados a largo plazo, a partir del objetivo a corto plazo de la obtención del certificado.

La segunda área de oportunidad que identificamos, mejorar la capacitación profesional docente para apoyar a los alumnos del programa Etgar, surge de una falta de concordancia de este con un aspecto en que el informe de la UNESCO pone énfasis: la colaboración y cocreación de los maestros mientras se asegura que las escuelas constituyan una plataforma para la cooperación, el cuidado y el cambio (UNESCO, 2021). Por consiguiente, el programa Etgar podría fomentar una mayor colaboración entre los profesores principales y los maestros profesionales para propiciar que todos los días la escuela sea un ecosistema saludable para los estudiantes.

La investigación existente documenta la importancia de la preparación y la colaboración de los maestros para apoyar a los alumnos de bajo nivel socioeconómico. Según la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de un individuo es moldeado por su entorno. Por lo tanto, las interacciones cotidianas de los alumnos del programa Etgar con los maestros profesionales pueden considerarse un factor clave de su sano desarrollo. Hay estudios que sugieren que tener lazos estrechos con adultos en la escuela es clave para reducir la tasa de deserción (Finn, 1989; Garibaldi, 1992; Newmann, 1981; Sanders & Rivers, 1996) y que el apego de los alumnos a sus maestros y su compromiso con sus estudios están asociados a un rendimiento académico más alto (Payne *et al.*, 2003). Por ende, todos los adultos que trabajan con jóvenes están igualmente implicados en el establecimiento de relaciones en las que haya empatía y en la creación de entornos escolares que favorezcan el sentimiento de pertenencia de los alumnos y disminuyan la deserción (Ayalon, 2012). Mientras que los profesores principales reciben entrenamiento completo, no hay mecanismos equivalentes para instruir a los maestros profesionales en lo relacionado con la construcción de relaciones y el uso de métodos de enseñanza basados en aspectos positivos. Un maestro profesional confirmó que la mayoría de sus colegas no entiende los problemas emocionales que hay detrás de la falta de motivación y autorregulación de los estudiantes, lo que revela una posible brecha en la teoría de acción del programa Etgar: muchos adultos que trabajan con los alumnos adscritos a este no están capacitados para hacerlo (Entrevista H).

La investigación existente también enfatiza la importancia de la eficacia colectiva de los maestros (cuando ellos creen que su esfuerzo combinado puede aumentar los resultados positivos para sus alumnos) para reducir la tasa de abandono escolar (Donohoo & Katz, 2017) y mejorar la equidad y los resultados académicos para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Klassen, 2010; Leverett, 2002). Entre las estrategias

para incrementar la capacidad colectiva se incluye que los profesores aprendan de modelos, que suelen ser colegas que trabajan con los mismos estudiantes (Hoy *et al.*, 2002), y “experiencias indirectas” mediante las cuales ven cómo colegas que enfrentan los mismos retos que ellos lo hacen con éxito (Donohoo & Katz, 2017). Según una entrevista con un profesor principal del programa Etgar, los profesores principales rara vez comparten sus prácticas con los maestros profesionales, lo cual revela la doble necesidad de entrenar a estos últimos y de incrementar la colaboración entre ambos (Entrevista G).

Por último, identificamos una potencial falta de concordancia entre el uso obligatorio del currículo centralizado en el programa Etgar y el llamado que se hace en el informe a usar currículos que valoren el pluralismo y la diversidad de culturas (UNESCO, 2021). Ya que el currículo nacional no está pensado considerando la diversidad demográfica de los alumnos del programa Etgar, sospechamos que el contenido de este no se nutre de su cultura (Paris, 2012) ni responde intencionalmente a los intereses de los estudiantes (Moll *et al.*, 1992). La división SHR reconoce esta brecha curricular y entrena a sus profesores para que conecten y utilicen los contextos culturales de sus alumnos en el diálogo y en la clase cuando sea posible, como parte de la pedagogía terapéutica (Entrevista E; Departamento de Investigación y Desarrollo, 2021). Dados los límites de la autoridad de la división, no pretendemos hacer recomendaciones en este rubro, pero reconocemos que constituye una oportunidad para futuras investigaciones.

5.2 Selección de criterios de análisis

Como guía de nuestro análisis para recomendar políticas viables en ambas áreas de oportunidad, usamos *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas* de Bardach (2012). Nos apoyamos en investigación académica y en el informe de la UNESCO para generar propuestas de políticas alternativas, las evaluamos considerando cuatro criterios y analizamos la relación costo-beneficio. Los criterios fueron los siguientes:

1. **Efectividad y equidad:** dado que el propósito de este programa es mitigar las desigualdades socioeconómicas, este criterio evalúa hasta qué punto una política contribuye a cerrar esa brecha del 11% en la elegibilidad para la matriculación y crear oportunidades más equitativas para los alumnos del programa Etgar.
2. **Costo:** procuramos hacer recomendaciones que favorezcan que la división SHR logre el mayor impacto posible con la menor cantidad de recursos.
3. **Viabilidad administrativa:** aunque la división SHR tiene autonomía sobre aspectos programáticos, como la formación de los profesores y el financiamiento, hay elementos básicos, como el currículo, que son decididos por otras divisiones del Ministerio de Educación, mientras que los distritos y las escuelas tienen autonomía en aspectos operacionales, dada la naturaleza descentralizada del sistema. Este criterio mide hasta qué punto las recomendaciones quedan dentro de la competencia de la división SHR.
4. **Practicidad:** evaluamos si la implementación de las políticas alternativas se adapta a la información y los recursos de los que se dispone, o bien, si requeriría más investigación, fondos o cambios sistemáticos significativos.

5.3 Análisis de alternativas para recomendaciones sobre políticas

Ofrecimos alternativas para cada área de oportunidad, evaluamos las opciones usando los cuatro criterios presentados y analizamos la relación costo-beneficio para hacer nuestras recomendaciones finales a la división SHR.

5.3.1 Pedagogías orientadas al futuro

Con base en la investigación existente y el informe de la UNESCO, sugerimos que el programa Etgar añada otro nivel de motivación para que los alumnos dediquen tiempo a estudiar para la matriculación e incrementen así su elegibilidad. Recomendamos una política que ayude a los alumnos a hacer conexiones entre lo que aprenden y sus metas a corto y largo plazos, identificando tres alternativas para ayudarlos a visualizar su vida después del examen de matriculación.

Tutorías de maestros orientadas al futuro

La primera alternativa se basa en los mecanismos existentes de tutoría para ayudar a los alumnos a que hagan una conexión entre lo que aprenden y su futuro. Aprovechar la práctica vigente de las visitas domiciliarias no solo implicaría un costo limitado, sino que podría ser un modo efectivo de implementar esta política, dado que los maestros ya tienen acceso y ya están entrenados para dar tutorías a los estudiantes en lo concerniente a su vida personal. Al involucrar a los alumnos y a sus familias en el planteamiento de objetivos al inicio del año, para incorporar conversaciones sobre el futuro después de la graduación, se propicia —y sustenta— un espacio para que los alumnos imaginen y articulen sus objetivos —como visualizar sus oportunidades de trabajo y el servicio militar—, y los revisen durante el programa. De esa manera, se favorecen oportunidades para reflexionar sobre la relación entre el contenido del curso de matriculación y las futuras oportunidades, mientras se fortalece la autonomía y la autoeficacia de los estudiantes. Este proceso podría aumentar su motivación para ser elegibles para la matriculación, al mismo tiempo que ofrece a los maestros y a las familias un recurso para ayudar a los alumnos a darle forma al futuro que desean.

A pesar de estos beneficios, esta alternativa requeriría un cambio de mentalidad: del objetivo a corto plazo de lograr la matriculación a una visión a largo plazo. Sin embargo, todo el programa está elaborado alrededor de la agencia de los profesores y su capacidad para establecer relaciones significativas con los alumnos, y esta alternativa fácilmente podría insertarse en el marco, ya existente, de la pedagogía terapéutica. En términos de viabilidad administrativa, la división SHR y los instructores distritales pueden proporcionar directrices y formación para que los maestros favorezcan estas conversaciones de definición de objetivos. Adicionalmente, la división podría supervisar su implementación añadiendo una sección a la herramienta de monitoreo dinámico-holístico para las metas a largo plazo de los alumnos, además de sus objetivos académicos a corto plazo. Esta alternativa tiene gran practicidad y su costo es bajo, pues los maestros ya brindan tutorías mediante visitas domiciliarias, utilizan mecanismos para establecer objetivos y están comprometidos con construir relaciones sólidas con el alumnado. Esta sencilla alternativa amplía los mecanismos para personalizar el apoyo que se les brinda a los estudiantes, al implementar una perspectiva orientada al futuro que fomenta su crecimiento y motivación.

Modelo mediante un programa de tutorías de exalumnos

Nuestra segunda alternativa para ayudar a los estudiantes a conectar su aprendizaje actual con futuras oportunidades se basa en modelos ecológicos de desarrollo que enfatizan el efecto de las relaciones con sus pares en la orientación futura y autoagencia de los jóvenes israelíes (Seginer, 2009). Por ende, sugerimos favorecer las conexiones sociales de los estudiantes con exalumnos jóvenes que lograron terminar el programa, para que les den modelos alternativos de su futuro, lo cual podría mejorar la autopercepción y el comportamiento de los primeros (Rivera & Benitez, 2016). Para ello, recomendamos conectar a los estudiantes con exalumnos del programa Etgar que hayan tenido éxito como mentores. Con este propósito, exalumnos que ya concluyeron su servicio militar o sus estudios universitarios están participando en eventos anteriores al examen de matriculación, por ejemplo en “maratones” (Entrevista G). Formalizar un programa de tutorías permitiría que los estudiantes se visualizaran en futuros exitosos y se conectaran con personas que pueden entender los retos que enfrentan cotidianamente, de quienes pueden aprender estrategias para sobrellevarlos, que sus profesores quizá no podrían imaginar, y observar modelos de éxito al superar la desigualdad social. Además, el apoyo continuo a los exalumnos al brindarles oportunidades de participar en entrenamientos de liderazgo, ya sean voluntarias o pagadas, refuerza el compromiso del programa Etgar con el éxito de sus alumnos. Lockwood y Kunda (1997) sugieren, sin embargo, que invitar como mentores únicamente a “superestrellas”, es decir, a alumnos exitosos, podría resultar contraproducente para algunos estudiantes. Se espera que los exalumnos mentores les muestren otros potenciales caminos, pero su impacto esencialmente depende de qué tan asequible consideren los estudiantes que es el nivel de éxito de sus mentores. Podrían sentirse inspirados si creyeran que es posible lograr un nivel similar, pero, si no, podrían desalentarse.

Como ya hay un mecanismo de comunicación con exalumnos, esta alternativa parece ser viable administrativamente, aunque no tenemos evidencia de que la división SHR pueda supervisar su implementación. También es cuestionable su practicidad, porque hay más de 30 000 alumnos adscritos al programa Etgar, así que sería complicado coordinar un programa exitoso de tutorías que estuviera igualmente disponible para todos los alumnos sin una infraestructura que lo incentivara y que formara suficientes exalumnos como mentores conscientes y atentos. Por lo anterior, este programa podría requerir una cantidad considerable de recursos, tanto monetarios como humanos. Una versión más “ligera” y más práctica de este programa podría consistir en que se concentrara en conectar a los estudiantes con los exalumnos, quienes trabajarían como voluntarios, pero sin ofrecer una orientación tan vasta. En suma, esta alternativa ofrece un mecanismo nuevo para entrar en el mundo de los estudiantes de modo que se interesen por aprender, aunque pueda implicar establecer una infraestructura algo costosa.

Incorporar más aprendizaje basado en artes y proyectos

Una tercera alternativa enfatiza el aprendizaje basado en proyectos y artes, lo que permite que los maestros y las escuelas aprovechen los componentes más flexibles del currículo para incorporar pedagogías interesantes que resulten convenientes para los alumnos del programa Etgar. La investigación existente sugiere que el aprendizaje basado en proyectos puede mejorar el rendimiento académico en las materias básicas (Boaler, 1998) y los resultados que obtienen en los exámenes estandarizados los jóvenes vulnerables, además de aumentar su motivación y sus habilidades de pensamiento crítico (Holmes & Hwang, 2016; Geier *et al.*,

2008). Un programa de estudios más rico en arte “atrae a los estudiantes al contenido académico” creando experiencias de aprendizaje auténticas e interesantes que conectan al aprendizaje con el mundo real (The Kennedy Center, s. f.). Diversificar los modos de aprendizaje podría aumentar el interés de los alumnos por materias como matemáticas, inglés, literatura y educación cívica.

Teniendo en cuenta lo anterior, sugerimos considerar la reforma “Aprendizaje significativo” de 2014 como un foco del programa Etgar. Al proporcionarles a los maestros Etgar herramientas apropiadas y medidas de rendición de cuentas para incluir el aprendizaje basado en arte y en proyectos en el currículo, la división SHR podría alentar a las escuelas a que destinaran el 30% de la calificación final de matriculación a un proyecto o portafolio artístico creado por el alumno. Ya que las escuelas tienen autonomía sobre ese 30%, sugerimos crear directrices programáticas, ejemplares y guías de desarrollo profesional docente que indiquen cómo adaptar estas pedagogías a las necesidades de los alumnos, para que las escuelas y los profesores puedan incorporarlas a los grupos Etgar. Sugerimos también desarrollar directrices de evaluación para que esta sea equitativa.

Aunque el currículo y las pedagogías escolares están fuera del área de competencia de la división SHR (lo que impide que sea viable que asegure la implementación equitativa y de calidad de esta medida en las escuelas), esta podría medir y monitorear si los profesores Etgar realmente utilizan estas pedagogías y hasta qué punto. La división tendría que usar su autoridad “suave” como experta en la enseñanza a jóvenes vulnerables para convencer a las escuelas de que les conviene incorporar pedagogías innovadoras e interesantes para incrementar la elegibilidad de los alumnos para la matriculación, ya que aquellas reciben financiamiento según el porcentaje de estudiantes que hayan resultado elegibles. No tenemos datos para evaluar el potencial costo de esta alternativa, pero asumimos que crear directrices programáticas no consumiría muchos recursos (Entrevista E). Esta alternativa resulta práctica en las escuelas que ya han implementado con éxito la reforma “Aprendizaje significativo”, pero no tanto en las que se han tardado en hacerlo, pues requeriría importantes cambios en la impartición de las clases y la formación de los maestros. En suma, esta alternativa podría aprovechar los componentes flexibles del estricto sistema de matriculación e incorporar prácticas didácticas interesantes, pero sería institucionalmente complicado asegurar que se implementara de forma efectiva e igualitaria a nivel escolar.

Consideración de las relaciones costo-beneficio

A fin de identificar qué alternativa es más conveniente teniendo en cuenta las necesidades y los objetivos del programa, es necesario analizar la relación costo-beneficio. Quizás, entre las tres alternativas presentadas, la que consiste en tutorías impartidas por maestros y exalumnos, para favorecer la capacidad de los alumnos de conectar su aprendizaje actual con su bienestar futuro, sea la que tenga mayor potencial. Si bien la incorporación de pedagogías basadas en proyectos y en arte propiciaría poderosas experiencias de aprendizaje, el hecho de que la división SHR no pueda exigir ni monitorear su implementación reduce su efectividad. Las tutorías por parte de maestros serían las menos costosas dado que se basan en mecanismos ya existentes, mientras que las innovaciones pedagógicas y el establecimiento de nueva infraestructura para los programas de tutoría por parte de exalumnos requerirían más. Asimismo, mientras que todas las alternativas son

administrativamente viables, la que mejor se ajustaría a los esquemas de trabajo actuales de la división SHR es la de tutorías por parte de maestros. En efecto, las tutorías por parte de exalumnos y las innovaciones pedagógicas podrían proporcionar mecanismos frescos y de alto impacto con los cuales aprovechar la oportunidad histórica de innovar durante el periodo de transformación que representa la pandemia. Considerando lo anterior, concluimos que la recomendación más prometedora es la implementación de tutorías orientadas al futuro impartidas por maestros con entrenamiento específico, en las que se utilice además la herramienta de monitoreo dinámico-holístico, para llevarlas a cabo de manera exitosa y equitativa.

5.3.2 La construcción de capacidades profesionales docentes

Con base en la investigación y el informe de la UNESCO, consideramos esencial cerrar la brecha entre los profesores principales y los maestros profesionales para que los alumnos del programa Etgar reciban atención consistente y especializada. Esto aumentaría la coherencia con la teoría de acción del programa, resaltando el supuesto de que los maestros bien formados son pieza clave para el funcionamiento de la pedagogía terapéutica. La división SHR solo tiene fondos para alrededor de 2 000 profesores principales, así que es poco realista pensar en que forme a decenas de miles de ellos. Además, la división no tiene autoridad para obligar a los maestros profesionales a asistir a las sesiones de desarrollo profesional, lo que dificulta supervisar su formación. Por lo tanto, ofrecemos tres alternativas cuyos pilares son los profesores principales en calidad de fuentes de formación; el resultado es ofrecer mecanismos de formación para los maestros profesionales en su lugar de trabajo.

Programa de tutorías entre profesores principales y maestros profesionales

La primera alternativa es crear directrices para un programa de tutorías cuyo objetivo sea incrementar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre profesores principales y maestros profesionales. La división SHR puede alentar a las escuelas a optar por un programa de tutorías entre colegas; un programa así propiciaría oportunidades de observación dirigidas por los profesores principales, aprovechando las fortalezas del equipo docente y aminorando el problema de la falta de recursos para formar a los maestros profesionales. La creación de una cultura de observación por parte de los colegas, junto con correflexión concentrada y colaboración, fomentaría un ambiente seguro y una transmisión del conocimiento entre los profesores que trabajen con los mismos alumnos. Esta alternativa depende de la capacidad de los profesores para apoyar estos programas, así como de su disposición a aceptar estos procesos de retroalimentación. Así, aunque estimamos que esta alternativa no necesitaría gran cantidad de recursos, implicaría retos prácticos, como requerir un desarrollo y una implementación detallados que rebasan la capacidad de monitoreo de la división SHR, así como competir con las prioridades de las escuelas y los maestros en cuanto a tiempo y recursos, sobre todo para los maestros que ya trabajan todo el día. En suma, esta alternativa hace posible una formación en el lugar de trabajo para incrementar la capacidad profesional docente con el fin de apoyar mejor a los alumnos del programa Etgar; sin embargo, miles de involucrados sobre quienes la SHR no tiene autoridad directa tendrían que participar de lleno.

Inclusión de los maestros profesionales en el monitoreo del progreso de los alumnos

Una segunda alternativa consiste en fortalecer la colaboración entre los profesores principales y los maestros profesionales mediante el proceso de monitoreo dinámico-holístico. Actualmente, solo los profesores principales tienen que llenar la hoja de cálculo para cada alumno cuatro veces al año. Al involucrar a los maestros profesionales en ese proceso, se les daría voz en lo concerniente a personalizar los planes de apoyo a los estudiantes, además, los involucraría en un diálogo colaborativo sobre el valor, las fortalezas y las necesidades de cada estudiante. Tal colaboración expondría a los maestros profesionales al cúmulo de conocimientos de los profesores principales, a sus técnicas especializadas y, en general, a una actitud de solidaridad respecto al alumnado del programa Etgar, sin incurrir en costos adicionales. Dado que esta alternativa depende en gran medida de las relaciones y la proactividad de los maestros, podría haber problemas prácticos que requirieran de cierta coordinación entre ellos y priorización de parte de los líderes escolares. En términos de viabilidad administrativa, la división SHR podría desarrollar herramientas para supervisar la participación de los maestros en el proceso de monitoreo, pero se limitaría a evaluar su impacto en la capacitación de los maestros profesionales. En suma, aunque puede haber retos prácticos y en términos de cooperación, esta alternativa de bajo costo hace posible una estrecha colaboración entre los profesores principales y los maestros profesionales, favoreciendo el acceso de estos últimos a la pedagogía terapéutica.

Encuestas a docentes sobre los retos enfrentados por maestros profesionales

La última alternativa consiste en llevar a cabo un “análisis de brecha” entre los maestros profesionales y los profesores principales mediante la aplicación de una encuesta a ambos grupos en torno a las necesidades de los maestros profesionales y sus razones para no participar en las oportunidades que brinda la división SHR para el desarrollo personal. En este sentido, una de las políticas innovadoras implementadas durante la pandemia consistió en llevar a cabo regularmente encuestas a los maestros a nivel nacional para entender los retos que conlleva la transición a la enseñanza remota (Entrevista A). Sugerimos expandir este mecanismo para traer a la luz las necesidades de los educadores, utilizar el conocimiento existente para aminorar la brecha entre los profesores principales y los maestros profesionales, fortalecer la colaboración interinstitucional y usar las herramientas digitales disponibles para informar sobre la creación de políticas con base en datos (UNESCO, 2021). Tal investigación resultaría más eficaz si se encuestara a todos los maestros profesionales y profesores principales, pero la viabilidad administrativa de la división SHR justificaría concentrarse únicamente en los profesores principales o, dadas la cantidad y variedad de maestros profesionales, en una muestra aleatoria de voluntarios entre estos (Entrevista E). El costo de esta alternativa depende del alcance de la encuesta y del análisis de datos, pero bien puede caer dentro de las posibilidades establecidas en una encuesta y catalizar un cambio al fomentar la reflexión entre los involucrados y sacando a la luz áreas potenciales para incrementar la colaboración entre ambos grupos. Otro beneficio significativo de esta alternativa es lo práctica que resultaría, pues no requiere grandes recursos ni la coordinación de miles de líderes y maestros escolares ni involucra cambios mayores en la estructura del programa, de las escuelas o de la formación.

Consideración de las relaciones costo-beneficio

Para identificar qué alternativa se ajusta mejor a las necesidades y objetivos del programa, analizamos las relaciones costo-beneficio. En términos de eficacia, tenemos evidencia de que la alternativa de las encuestas le permitiría a la división SHR recolectar e interpretar datos de forma eficaz para que la toma de decisiones sea más informada, como se hizo durante la pandemia. También suponemos que incluir a los maestros profesionales en el proceso de monitoreo propiciaría un espacio para entablar un diálogo enriquecedor entre los profesores principales y los maestros profesionales. Aunque el programa de tutorías podría conducir a que la escuela implementara un nuevo y fuerte mecanismo de colaboración, conlleva más riesgo dada su susceptibilidad a factores personales, relacionales y contextuales con muchas facetas. Junto con la poca viabilidad de que la división SHR monitoree su correcta implementación y su cuestionable practicidad dadas las estructuras actuales en las que operan las escuelas, consideramos que este programa tiene menos potencial. Entre la aplicación de encuestas y la inclusión de los maestros profesionales en el proceso de monitoreo, la viabilidad administrativa y la practicidad nos llevan a inclinarnos por la primera opción, ya que aprovecha la inercia de expandir la creación de políticas con base en la evidencia. Suponemos que incluir a los maestros profesionales en el proceso de monitoreo e implementar programas de tutoría puede parecer inspirador a nivel teórico, pero la división SHR no tendría la capacidad de asegurar que esto resultara bien en la práctica, por lo que concluimos que la alternativa más recomendable es la aplicación de las encuestas. Lo anterior le daría a la división SHR las herramientas para evaluar y atraer a involucrados clave en la capacitación de maestros profesionales. Dadas las acciones derivadas de esfuerzos de recolección de datos como el estudio de Rama (2019) y la recolección periódica de datos que ha utilizado la división SHR para tomar decisiones programáticas (Entrevista C), anticipamos que los resultados de la encuesta sugerida proporcionarían información útil para ir cerrando la brecha que hay en la preparación de quienes trabajan de cerca con los alumnos del programa Etgar.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos examinado diversas políticas que la división SHR del Ministerio de Educación de Israel podría considerar para fortalecer los resultados positivos que el programa Etgar ha obtenido en relación con los jóvenes a quienes está dirigido y hacer que tenga mayor concordancia con los principios presentados en el informe *Reimaginando juntos nuestros futuros* de la UNESCO. El énfasis del programa en la profesionalización de los profesores principales y la seguridad de las escuelas coincide con la visión del informe de una educación transformadora, pero hay áreas de oportunidad para implementar pedagogías auténticamente orientadas al futuro y profesionalizar a los maestros para fortalecer el impacto del programa. Tras haber considerado las relaciones costo-beneficio y evaluado las alternativas posibles, la política más viable y eficaz para cada una de estas áreas es, respectivamente, (1) la orientación y tutoría respecto al futuro impartida por los maestros y (2) las encuestas aplicadas a los profesores en torno a los retos, las brechas en cuanto al conocimiento y las herramientas de los docentes que trabajan con alumnos del programa Etgar. Conforme a la perspectiva del informe, estas recomendaciones incrementarían la capacidad del programa de ofrecer oportunidades educativas incluyentes, equitativas y transformadoras para todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Allensworth, E. M., Farrington, C. A., Gordon, M. F., Johnson, D. W., Klein, K., McDaniel, B., & Nagaoka, J. (2018). Supporting Social, Emotional & Academic Development: Research Implications for Educators. Research Synthesis. *University of Chicago Consortium on School Research*.
- Anderson, L. W., & Pešikan, A. (2016). Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students. Educational Practices Series-27. *UNESCO International Bureau of Education*.
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2018). Youth Dropouts in Israel and Their Treatment in the Youth Advancement Units. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 61.
- Arnett, J. J. (2016). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging adulthood*, 4(4), 227-235.
- Ayalon, A. (2012). *Teachers as mentors: models for promoting achievement with disadvantaged and underrepresented students by creating community*. Stylus Publishing, LLC.
- Bahar, S. (2021). (rep.) *Evaluating the effectiveness of the "Regular Bagrut Track" program* (pp. 1-38). Bank of Israel. [En línea], disponible en: <https://www.boi.org.il/he/Research/Pages/dp202010h.aspx>
- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Student experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 41-62.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cameron, S. V., & Heckman, J. J. (2001). The dynamics of educational attainment for Black, Hispanic and White males. *Journal of Political Economy*, 109(3), 455-499.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Departamento de Investigación y Desarrollo (2021). Portfolio of National Professional Development and Training for SHR (Youth at-Risk in Hebrew). Ministerio de Educación de Israel.
- Donohoo, J., & Katz, S. (2017). When teachers believe, students achieve. *The Learning Professional*, 38(6), 20-27.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- From a Nation at Risk to a Nation at Hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development (2019). In *Aspen Institute*. Aspen Institute.

- Garibaldi, A. M. (1992). Educating and motivating African American males to succeed. *The Journal of Negro Education*, 61(1), 4-11.
- Geier, R., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., & Clay-Chambers, J. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878.
- Heib, U., & Lazar, T. A. (2020). Educational Dropout in Israel—General Progress in the Last Decade. *Journal of Educational Sciences*, 21, 62-71.
- Holmes, V. L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449-463.
- Hout, M. (2015). A summary of what we know about social mobility. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 657, 27-636.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Israel, L. (2020). Youth at risk in high schools: Tracking, exclusion, and inequality: 'Hearing their voice'. *Ph. D. Thesis written in Department of Methodology of Social Sciences at Adam Mickiewicz University, Poland*, 213-218. [En línea], disponible en: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26014/1/Lili_Israel_DR.pdf
- Israel Knesset (Parliament) Research Center (2017). Comparison of Socio-economic Indicators in Israel and OECD Countries (en hebreo). [En línea], disponible en: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/8ecfc1-0753-e611-80dd-0055d010ede/2_8ecfc1-0753-e611-80dd-0055d010ede_11_8692.pdf
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social emotional, and academic development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute. [En línea], disponible en: <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/>
- Ministerio de Educación de Israel (May 27, 2020). Rethinking Our Practice [during COVID-19]: Pedagogy adapted to Youth at-Risk [YouTube] (en hebreo). [En línea], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6HCDWJOW000&t=3172s>
- Ministerio de Educación de Israel (2021). MBR Etgar Programs-2021-2022: Booklet of Directives and Preparation for Opening the Academic Year (en hebreo). [En línea], disponible en: https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/etgar_2022.pdf

- Ministerio de Educación de Israel (s. f. a.) Department for SHR Programs. [En línea], disponible en: <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/shachar/>
- Ministerio de Educación de Israel (s. f. [b]). The Meaningful Learning Reform. [En línea], disponible en: <https://edu.gov.il/heb/programs/general-programs/Pages/significant-learning.aspx>.
- Ministerio de Trabajo, Bienestar y Servicios Sociales (s. f.). Children and Youth at Risk. [En línea], disponible en: https://www.molsa.gov.il/POPULATIONS/YOUTH/CHILDRENATRISK/Pages/MT01_01.aspx
- Oficina Central de Estadísticas de Israel (2021a). Students in Secondary Education, by Supervision. [En línea], disponible en: <https://www.cbs.gov.il/en/publications/Pages/2021/Education-Statistical-Abstract-of-%D7%95rael-2021-No.72.aspx>
- Oficina Central de Estadísticas de Israel (2021b). National Expenditure on Education, by The Kennedy Center. (s. f.). *What is Arts Integration? Explore the Kennedy Center's comprehensive definition*. The Kennedy Center. [En línea], disponible en: <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/>
- Khattab, N., Johnston, R., Modood, M., & Sirkeci, I. (2011). Economic activity in the South-Asian population in Britain: The impact of ethnicity, religion, and class. *Ethnic and Racial Studies*, 34(9), 1466-1481.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Klein, L. T. (2021). *From macro to micro pedagogical processes when working with youth at risk in educational institutions*. Internal SHR Division document: unpublished.
- Knesset (Parliament) Research Center (2015). The Israeli Education System: Selected Issues (en hebreo). [En línea], disponible en: <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>
- Kools, M., & Stoll, L. (2017). What makes a school a learning organization. OECD. [En línea], disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en
- Leverett, L. (2002). Warriors to advance equity: An argument for distributing leadership. *Spotlight on Student Success*, 709.
- Lewin, A. C., & Stier, H. (2002). Who Benefits the Most? The Unequal Allocation of Transfers in the Israeli Welfare State. *Social Science Quarterly*, 83(2), 488-503. [En línea], disponible en: <http://www.jstor.org/stable/42955802>
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.

- Moyal, H. (2018). *Pedagogy as Therapy: Inspiring Hope through Education in Teens at-Risk*. Israeli Ministry of Education. [En línea], disponible en: <https://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/TherapeuticPedagogyCombined.pdf>
- Needham, M. (2010). *Comparison of standardized test scores from traditional classrooms and those using problem-based learning*. University of Missouri-Kansas City, UMI Dissertation Publishing. [En línea], disponible en: <https://www.proquest.com/docview/846242949>
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-778.
- Platt, L. (2005). The intergenerational social mobility of minority ethnic groups. *Sociology*, 39(3), 445-461.
- Rama – National Authority for Measurement and Assessment in Education (2019). Etgar – Assessment Research. (en hebreo) [En línea], disponible en: https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Etgar_project_2017_report.pdf
- Reimers, F. M. (2020a). *Education Students to Improve the World*. Springer.
- Reimers, F. M. (2020b). *Empowering Teachers to Build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education*. Springer.
- Riele, K. T. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Rivera, L. M., & Benitez, S. (2016). The roles of in-group exemplars and ethnic-racial identification in self-stereotyping. *Social Cognition*, 34(6), 604-623.
- Rothon, C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7(3), 306-322.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2018). Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and caseworkers. *Children and Youth Services Review*, 88, 135-140.

Szabo-Lael, R. (2017). (rep.). *Children and Youth at Risk in Israel*. Myers-JDC-Brookdale Institute.

Type of Expenditure and Level of Education. [En línea], disponible en: <https://www.cbs.gov.il/en/publications/Pages/2021/Education-Statistical-Abstract-of-%D7%95srael-2021-No.72.aspx>

Yaish, M. (2001). Class structure in a deeply divided society: Class and ethnic inequality in Israel, 1974-1991. *British journal of Sociology*, 52(3), 409-439.

Entrevistas (todas con personal del Ministerio de Educación de Israel)

A - National Officer in Charge on SHR Curricular Programs, Oct. 11, 2021

B - National Officer in Charge on SHR Curricular Programs, Oct. 16, 2021

C - National Academic Consultant for SHR Programs, Oct. 19, 2021

D - National Director for MBR Etgar Programs, Oct. 22, 2021

E - Organizational Consultant, SHR Division, Oct. 24, 2021

F - Deputy of Northern District Officer, SHR Programs, Nov. 14, 2021

G - Etgar Homeroom Teacher and SHR coordinator, Dec. 2, 2021

H - Middle School SHR Professional Teacher, Dec. 8, 2021

I - MBR Etgar Professional Teacher (former), Nov. 16, 2021

J - SHR Instructor in Northern district, Nov. 8, 2021

SEMBLANZAS

Tom Nachtigal

Es candidata a obtener la maestría en Desarrollo Humano y Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Cuenta con una maestría en Derecho por la Escuela de Leyes de Columbia y una licenciatura en Derecho y Relaciones Internacionales por la Universidad Hebrea de Jerusalén. Antes de su ingreso a Harvard fue consultora legal para el gobierno israelí, ejerciendo el derecho internacional y de derechos humanos. Actualmente es asistente de investigación en el Democratic Knowledge Project y en el Laboratorio EASEL de Harvard.

Lindsey Pockl

Es candidata a obtener la maestría en Liderazgo, Organizaciones y Emprendimiento de la Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Es licenciada y maestra en Educación Primaria por la Universidad de Minnesota-Twin Cities. Antes de ingresar a Harvard, impartió clases a alumnos de primaria en Estados Unidos y Brasil. Actualmente, crea contenido sobre cambio climático para una organización sin fines de lucro.

Abigail Reed

Es candidata a obtener las maestrías en Diseño, Innovación y Tecnología del Aprendizaje y en Educación Global, Internacional y Comparativa de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Es graduada de la Middlebury College y de la Universidad de Cambridge. Antes de su ingreso a Harvard, impartió clases de inglés a nivel bachillerato y fue jefa de departamento en escuelas de Estados Unidos, Singapur y Sudáfrica.

Shambhavi Singh

Es candidata a obtener la maestría en Políticas y Análisis de la Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Estudió Literatura y Manejo de Recursos Humanos en la Universidad de Delhi y la Universidad de Durham. Previamente a su ingreso a Harvard, se concentró en países del sur y el este de África para desarrollar programas de emprendimiento. En la actualidad es editora de la publicación en línea *Africa Policy Journal* de la Escuela Kennedy de Harvard e integrante de la junta directiva de la Coalición Panasiática para la Educación.

Farhan Karim, Ishani Parekh, Cecelia Scheuer
y Nathalia Trujillo

KENIA. RESPONDIENDO A LA COVID-19: FORTALECIENDO LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

RESUMEN

Este capítulo incluye una recomendación de políticas destinadas a mejorar la impartición de una educación con perspectiva de género en Kenia. El presente análisis comienza con una visión general del proyecto Foundations for Learning (Fundamentos para el aprendizaje) (F4L) de la Fundación Aga Khan (AKF, por sus siglas en inglés) y examina cómo la pandemia de COVID-19 alteró el panorama de oportunidades educativas para las niñas en Kenia. La revisión bibliográfica se centra en la educación con perspectiva de género, la violencia sexual y de género, las múltiples repercusiones del cierre de escuelas en las niñas, así como los efectos de la COVID-19. El capítulo presenta primero una serie de alternativas políticas y después un enfoque integrado para fortalecer la impartición de una educación con perspectiva de género. Para la Fundación Aga Khan, dicho propósito exige un enfoque integrado y sistemático, que complemente sus capacidades y fortalezas institucionales ya existentes. Las políticas recomendadas al final son el desarrollo profesional de los docentes y la creación de oportunidades de aprendizaje digital, además de la capacitación de consejeros con perspectiva de género y su habilitación para el tratamiento de los traumas.

1. INTRODUCCIÓN

La respuesta al desafío de la COVID-19 no es un tema independiente de los que se trataron en el reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO 2021). El reto de la incertidumbre sigue siendo fundamental tanto para la reconstrucción después de la pandemia como para reimaginar el futuro de la educación. La incertidumbre y la imprevisibilidad ponen de manifiesto la fragilidad de la condición humana, que exige tanto la cooperación mundial como un compromiso compartido con los principios comunes. Como se describe en el informe de la UNESCO, “el respeto de los derechos humanos y la preocupación por la educación como bien común deben convertirse en los hilos conductores que cosen nuestro mundo compartido y nuestro futuro interconectado” (UNESCO 2021). El reto de la igualdad de género se relaciona con estos dos principios y se complica por las desigualdades que la COVID-19 ha puesto de manifiesto y agravado.

En este capítulo analizamos el desafío de la Fundación Aga Khan de brindar una educación de calidad con perspectiva de género en Kenia. La estructura del capítulo es la siguiente: (1) presenta la Red de Desarrollo Aga Khan (AKDN, por sus siglas en inglés) y el programa de la AKF y Foundations for Learning (F4L); (2) esboza el reto al que se enfrenta la AKF; (3) incluye una revisión de la literatura que describe la educación con perspectiva de género y el impacto del cierre de escuelas en las niñas, y se centra en los problemas causados por la brecha digital de género, la reinserción escolar de las niñas y la enseñanza con perspectiva de género; (4) abre un debate sobre las alternativas y los criterios políticos; (5) hace un análisis de los inconvenientes de las políticas; y (6) contiene recomendaciones finales.

1.1. La Red de Desarrollo Aga Khan (AKDN)

AKDN es una red de agencias privadas de desarrollo internacional fundada y presidida por su alteza el Aga Khan. Opera en más de 30 países, emplea a 96 000 personas y su presupuesto anual para el desarrollo, sin fines de lucro, es de mil millones de dólares (AKDN, 2020). Cada una de sus agencias tiene mandatos individuales y opera en los ámbitos de servicios de salud, desarrollo, arquitectura, desarrollo cultural, finanzas y educación primaria a terciaria. Los organismos de la red están unidos en su empeño por mejorar la calidad de vida de los pobres y los marginados (AKDN, 2020).

1.2. La Fundación Aga Khan (AKF) y Foundations for Learning (F4L)

La Fundación Aga Khan (AKF) es una agencia de la red de KDN, responsable de asegurar la financiación y coordinar proyectos del área educativa (AKDN, 2020). Este documento normativo aborda el programa Foundations for Learning (F4L) de AKF, uno de tres componentes distintos pero interrelacionados de un proyecto más amplio titulado Foundations for Education and Empowerment (Fundamentos para la Educación y el Empoderamiento) (F4EE). Este último es un proyecto quinquenal (2020-2025), de 57.6 millones de dólares canadienses, financiado por Global Affairs Canada (GAC) (49 millones) y la Fundación Aga Khan Canadá (8.6 millones), cuyo objetivo es mejorar el desarrollo equitativo y el empoderamiento de las niñas y mujeres en zonas específicas de África (AKF, 2021). Los países objetivo de F4EE son Kenia, Madagascar, Mozambique, Tanzania y Uganda.

Todo el proyecto F4EE pretende llegar a un total de 1 658 452 estudiantes de primaria, 54% de los cuales se encuentra en Kenia (464 683 hombres, 446 461 mujeres) (AKFC, 2021). AKF es responsable de la coordinación del proyecto F4EE en África Oriental, que se llevará a cabo en colaboración con otras iniciativas de AKF, como el Programa de desarrollo de la primera infancia de Madrasa (MECP, por sus siglas en inglés) y las demás agencias educativas de la AKDN en Kenia, como los Servicios Educativos Aga Khan (AKES, por sus siglas en inglés), las Academias Aga Khan (AKA, por sus siglas en inglés) y el Instituto para el Desarrollo Educativo de la Universidad Aga Khan (AKU-IED, por sus siglas en inglés).

El objetivo de F4L es “abordar la urgente necesidad de avanzar en la igualdad de género y el pluralismo en y por medio de la educación en toda África Oriental, al alinear los esfuerzos para acelerar la mejora del aprendizaje y no solo una mayor escolarización” (AKFC, 2021). Su propósito es fortalecer la impartición de una educación

preescolar y primaria de calidad, inclusiva y con perspectiva de género. Dado el alcance internacional de la programación de F4L de AKF, este análisis se limita al sistema de educación primaria de Kenia, y en específico, a sus esfuerzos en los condados costeros de Mombasa, Lamu, Kilifi y Kwale (AKF, 2021).

1.3. La COVID-19 y el reto que enfrenta la Fundación Aga Khan

El desafío que enfrenta AKF es la adaptación programática en un contexto cambiante y un futuro incierto. El impacto de la pandemia de la COVID-19 ha variado en todo el mundo, pues “ha servido como acelerador de algunas dificultades preexistentes (pobreza, desigualdad, inclusión [sic] social, gobernabilidad)” (Reimers *et al.*, 2021). También es un reto de incertidumbre. El programa original de F4L, desarrollado antes de la pandemia, tenía como objetivo fortalecer la impartición de una educación con perspectiva de género en Kenia. Desde entonces, la pandemia ha alterado el contexto de la sociedad keniana, y creado o exacerbado nuevos retos para la educación de las alumnas de primaria en Kenia. La AKF respondió con una serie de intervenciones de emergencia para mitigar el impacto inmediato de la COVID-19 en las oportunidades de educación primaria. Las entrevistas con el personal de la AKF confirmaron que Global Affairs Canada (GAC), socio financiero de la AKF, pidió que la AKF siguiera trabajando en su objetivo original de mejorar la impartición de una educación con perspectiva de género. El desafío al que se enfrenta ahora la AKF es poner en marcha programas que refuercen la educación con perspectiva de género a la luz del impacto de la COVID-19.

1.4. Impacto de la COVID-19 en las oportunidades educativas en Kenia

Según el marco contextual sobre como interpretar la COVID-19 de Reimers (2021), el impacto de la pandemia en las oportunidades de educación primaria en Kenia puede clasificarse en cinco áreas clave: bienestar y preparación de los estudiantes, acceso y compromiso del alumnado, bienestar de los profesores, comunidades y pobreza, y funcionamiento del sistema educativo. Un estudio de la literatura encontrada reveló que estas áreas mostraban: 1) deterioro de la salud mental; 2) deterioro de las relaciones familiares; 3) acceso desigual a la tecnología; 4) falta de preparación de los profesores para la enseñanza en línea; 5) aumento de la carga que recae sobre los padres para apoyar el aprendizaje; 6) pérdida de aprendizaje por el cierre de escuelas; y 7) falta de apoyo al desarrollo profesional docente (UNICEF 2021; Barasa, 2021; Shumba *et al.*, 2020; Ireri 2021; Mbogo 2020; Angrist *et al.*, 2021).

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El impacto de la COVID-19 en las niñas de Kenia ha exacerbado las desigualdades existentes y, al mismo tiempo, brindado la oportunidad de repensar la educación con perspectiva de género en un mundo nuevo. La revisión de la bibliografía se basa en la taxonomía de la ONU (UNICEF 2020) para evaluar el impacto de la COVID-19 en la educación a través de un lente con perspectiva de género, y proporciona una visión general sobre: (1) la educación con perspectiva de género; (2) el impacto desproporcionado del cierre de escuelas en las niñas; (3) la continuidad del aprendizaje y la brecha digital de género; (4) la reinserción escolar; y (5) la inversión en la enseñanza con perspectiva de género.

2.1 Educación con perspectiva de género

La educación con perspectiva de género (GRE, por sus siglas en inglés) se refiere a las pedagogías, la programación, los planes de estudio y las intervenciones educativas que tienen en cuenta las normas, los roles y las relaciones de género con el fin de “reducir activamente sus efectos perjudiciales, en particular para reducir la desigualdad de género” (USAID, 2018). El objetivo de la GRE es promover la igualdad de género desmantelando las normas arraigadas que limitan las aportaciones de las mujeres y niñas a la sociedad, y las excluyen de la participación activa en la esfera pública (UNICEF, 2020). Para ello, es necesario cambiar las culturas, políticas y prácticas que discriminan a las niñas mediante el desarrollo de sistemas educativos que empoderen a todos los alumnos y les inculquen las actitudes y competencias necesarias para combatir la desigualdad de género en sus comunidades y más allá (INEE, 2019). La GRE implica un enfoque pedagógico y curricular de la educación que “aborde las barreras basadas en el género; respete las diferencias de género; permita que las estructuras, los sistemas y las metodologías se guíen con perspectiva de género; garantice que la paridad de género sea una estrategia más amplia para avanzar en la igualdad de género; y evolucione para cerrar las brechas y erradicar la discriminación por género» (IANEE, 2019). Ofrecer una educación eficaz exige reconocer las diferencias en las realidades sociales, las necesidades y las competencias de los estudiantes en función del género y de otras identidades que se entrecruzan, como la edad, el origen étnico, el idioma, la discapacidad, el desplazamiento y la sexualidad (INEE, 2019). De acuerdo con una muestra de UNICEF de 75 países, alrededor de 91% de los hombres y 86% de las mujeres tienen al menos un sesgo contra la igualdad de género en las áreas de la política, la economía, la educación, la violencia y los derechos reproductivos de las mujeres (2020). Desmontar estos prejuicios requiere la participación activa de mujeres, hombres, niñas y niños en modelos educativos con perspectiva de género. La inclusión de los niños en la GRE es esencial para el reconocimiento del privilegio masculino y para garantizar que los niños y los hombres desempeñen un papel activo en el cuestionamiento de las prácticas o creencias discriminatorias (INEE, 2019).

2.2 El desproporcionado impacto del cierre de escuelas en las niñas

Crisis sanitarias mundiales anteriores revelan la vulnerabilidad de las niñas durante los cierres de escuelas prolongados (UNESCO, 2020). Su impacto desproporcionado en las niñas es evidente en tres temas emergentes: (1) un aumento de la violencia sexual y de género; (2) un impacto adverso en la seguridad económica y el sustento de las niñas; y (3) impactos adversos en la salud mental y el bienestar (Singh & Patel, 2020).

Violencia sexual y de género

Un modelo reciente del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) predice que la COVID-19 ralentizará el avance en el combate con la violencia sexual y de género (VSG) para 2030, con 31 millones de casos de VSG previstos por los cierres escolares de 6 meses. El cierre de espacios físicos públicos provocó un aumento de los casos de VSG denunciados en Kenia, en los que 49% de los abusos emocionales y físicos ocurridos en hogares encabezados por hombres fueron cometidos por familiares o amigos cercanos (ONU, 2021). El número de casos de violencia sexual y de género podría ser mayor de lo que se ha denunciado, ya que las normas culturales de Kenia sobre las nociones de honor y la falta de formación

de la policía para tratar los casos de agresión sexual contribuyen a que no se denuncien todos los casos (M. Mwingi, comunicación personal, 2 de diciembre de 2021).

El aumento de los casos de violencia sexual y por motivos de género es un reflejo del incremento general de este tipo de violencia durante las crisis sanitarias mundiales. En la crisis del ébola, las niñas y mujeres de los países afectados experimentaron un aumento de 65% en violencia de género, matrimonios precoces y forzados, así como relaciones sexuales transaccionales (UNICEF, 2020). Un informe de Global Citizen descubrió que, durante el periodo de cierre escolar de tres meses, 152 000 adolescentes kenianas se quedaron embarazadas, lo cual indica un aumento de 40% en la tasa media de embarazos adolescentes del país (ONU, 2021). El embarazo adolescente aumentó 13% en Kisumu, 3% en Nairobi y 3% en Kilifi (Population Council, 2021). Además, el enfoque del país en relación con los esfuerzos de respuesta al COVID-19 asignó a estos recursos antes adjudicados a servicios rutinarios, como la salud sexual y reproductiva, y el manejo clínico de la violencia de género (Global Citizen 2020).

Impactos económicos y sobre los medios de subsistencia

La pandemia también desencadenó una crisis de desempleo en Kenia, lo cual agravó la carga de trabajo no remunerado en mujeres y niñas, responsables en gran medida del cuidado de otros miembros de la familia (ONU, 2021). En particular, 76% de las niñas kenianas refirieron un aumento de las tareas domésticas, en comparación con 46% de los niños (Global Partnership, 2021). Las limitaciones económicas también influyeron en la tasa de matrimonios infantiles. Un estudio de la Presidential Policy and Strategy Unit (Unidad de Política y Estrategia Presidencial) (2021) descubrió que tres de cada diez niñas declararon haber contraído matrimonio durante la pandemia por motivos económicos, y que quienes se casaron acabaron por abandonar la escuela. A medida que se intensificaban las presiones económicas, las relaciones sexuales transaccionales también aumentaron en 27.5%, con lo cual contribuyeron al aumento de los embarazos en adolescentes (Performance Monitoring for Action, 2020).

Salud mental y bienestar

Estos impactos también han tenido importantes consecuencias en la salud mental y el bienestar de los alumnos. Un estudio hecho en zonas rurales y urbanas de Kenia mostró que 46% de los estudiantes de Nairobi y 34% de los de Kilifi experimentaron síntomas de depresión; además, muchos niños citaron las relaciones con sus padres y las circunstancias familiares como causa de ansiedad (Shumba *et al.*, 2020). Esta afectación es más pronunciada entre las niñas (Presidential Policy and Strategy Unit y Population Council, 2021). Se necesitan mecanismos de apoyo y enfoques integrales para garantizar que las escuelas sean seguras y útiles, con políticas sólidas para prevenir y responder a los daños psicológicos y físicos (UNESCO, 2020). A pesar de un mayor compromiso del gobierno keniano con la implementación de programas de orientación y acompañamiento en las escuelas primarias, persiste la falta de programas de formación estandarizados, normas éticas y modelos de consejería (Wambu y Wickman, 2016). Los programas de consejería suelen estar a cargo de profesores designados como consejeros con poca o ninguna formación. Una entrevista con la Dra. Mweru Mwingi, experta en educación con perspectiva de género de la Universidad Aga Khan, reveló que los consejeros están mal preparados para apoyar a las niñas en la exploración los desafíos que enfrentan dentro y fuera de la escuela (2021).

2.3. Continuidad del aprendizaje y brecha digital de género

El cambio del aprendizaje presencial al digital y en línea durante la pandemia de COVID-19 suscitó la preocupación de que “las desigualdades de género existentes en el uso de los recursos digitales y las tecnologías de la información afecten, por tanto, al acceso a la educación de las niñas en relación con los niños durante ese periodo” (Indira, 2021). Los materiales de aprendizaje a distancia en la pandemia se entregaron principalmente por medio de plataformas como WhatsApp, YouTube y la Nube Educativa de Kenia (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, debido a los prejuicios de género que permean el acceso a la tecnología entre las familias pobres, las niñas y mujeres kenianas carecen de los mismos niveles de acceso a la tecnología que los niños y hombres (Indira, 2021). En entrevistas con personal de la AKF indicaron que la mayoría de los propietarios de teléfonos celulares y dispositivos electrónicos en los hogares kenianos son hombres (R. Corbishley, comunicación personal, 19 de octubre de 2021). En los países de ingresos bajos y medios, las mujeres aún tienen 8% menos probabilidades que los hombres de poseer un teléfono celular y 20% menos de probabilidades de utilizar internet en un teléfono celular, lo cual podría limitar su capacidad de mantenerse al día con los materiales de educación en el hogar (Kimosop *et al.*, 2015).

2.4. Reinserción escolar

La pandemia de COVID-19 ha afectado de manera desproporcionada las tasas de matriculación escolar de las niñas en Kenia. El Fondo Malala estimó que 20 millones de niñas corrían el riesgo de no regresar cuando se reabrieran las escuelas (UNICEF, 2020). Un obstáculo generalizado al que se enfrentan las estudiantes que regresan a la escuela es la imposibilidad de pagar la colegiatura (UNESCO, 2021). Entrevistas con personal de la Universidad Aga Khan revelaron que la pandemia incrementó las presiones económicas para que las niñas trabajaran y permanecieran fuera de la escuela (M. Mwingi, comunicación personal, 2 de diciembre de 2021). A medida que ellas desarrollaron un sentido de autonomía económica, algunas podrían haberse sentido menos motivadas para regresar a la escuela. Este riesgo resultó evidente en Mombasa, donde el sector del turismo presenta oportunidades de trabajo ilegal y legal (M. Mwingi, comunicación personal, 2 de diciembre de 2021).

Los aspectos culturales también inhiben las oportunidades de las niñas para continuar su formación (UNICEF, 2016). Por ejemplo, el matrimonio infantil es un fuerte predictor de la deserción escolar. Las niñas a menudo se ven obligadas a abandonar la escuela después del matrimonio debido a las expectativas de la familia o a las prácticas discriminatorias por parte de las escuelas (UNICEF, 2020). Los niños de las zonas rurales de Kenia “se enfrentan a retos culturales y de subsistencia adicionales (el cuidado de la familia y el ganado) que influyen negativamente en su educación y contribuyen a mayores tasas de fracaso y abandono escolar” (Kimosop *et al.*, 2015).

2.5. Invertir en una enseñanza con perspectiva de género

La pedagogía en el África subsahariana no suele tener en cuenta las cuestiones de género, lo cual produce efectos perjudiciales para niñas y niños, que repercuten más allá de la educación (UNGEI, 2021). Los profesores

y el personal suelen carecer de formación suficiente o adecuada, recursos y apoyo necesarios para transformar positivamente las normas de género en el entorno escolar (UNGEI, 2021). La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la necesidad de invertir en la enseñanza con perspectiva de género. Las funciones de los docentes evolucionaron durante la pandemia para facilitar un aprendizaje a distancia de calidad y proporcionar apoyo a los alumnos en entornos de gran estrés. Sin embargo, los maestros se han hecho cargo de estas responsabilidades con poca ayuda profesional, recursos y formación, y a menudo en contextos en los que también deben coadyuvar al aprendizaje de sus propios hijos desde casa (UNESCO, 2020).

En un informe mundial sobre género y educación elaborado por la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) (2020), se afirma que el aprendizaje a ritmo propio y la flexibilidad de los horarios ayudan a mitigar los problemas del cierre de escuelas, al tiempo que garantizan la continuidad del aprendizaje a las niñas más marginadas. Estas estrategias también deben abordar la brecha digital de género y explorar métodos alternativos para que las niñas tengan acceso a los materiales de aprendizaje. Dado el papel fundamental que desempeñan los docentes en el apoyo al aprendizaje, debe proporcionarse apoyo adicional para el desarrollo profesional continuo, sobre todo en lo relativo a la pedagogía digital (UNGEI, 2020). La UNESCO (2020) también sugiere dar prioridad al bienestar de los maestros, así como a la remuneración, contratación y retención de profesoras en zonas remotas y rurales.

3. POLÍTICAS ALTERNATIVAS

Una revisión de la bibliografía sobre la educación con perspectiva de género señala varias políticas alternativas para que la AKF logre el objetivo de F4L de fortalecer en Kenia la prestación de una educación primaria de calidad, con perspectiva de género e inclusiva.

3.1 Política 1: no adaptar la programación original de F4L

Visión general y resultados previstos

La reorientación de los fondos de F4L para responder a la COVID-19 en marzo de 2020 retrasó la implementación del programa original de F4L. Según una actualización proporcionada por AKF al redactar este informe, el programa está funcionando con ligeras modificaciones a la luz de las nuevas instrucciones del gobierno. El que se había planteado originalmente requería la aplicación de cuatro intervenciones clave, basadas en una evaluación de las necesidades de las niñas antes de la pandemia. La primera intervención consistía en trabajar con el Instituto Keniano de Desarrollo Curricular (KICD, por sus siglas en inglés) para poner en marcha módulos de educación basada en valores (AKF, 2021). Estos permitirían a los profesores y a los responsables de las escuelas poner en práctica el “pilar de valores” del plan de estudios nacional basado en las competencias, el cual se propone inculcar en los estudiantes las competencias del siglo XXI, además de las competencias académicas formales (KICD, 2017). La segunda intervención era poner en marcha el módulo de desarrollo profesional docente basado en el juego con perspectiva de género de la AKF, con el apoyo financiero de la Fundación Lego (AKF, 2021). Dicho módulo proporcionaría a los profesores los conocimientos y las habili-

dades necesarios para aplicar en sus aulas enfoques pedagógicos de bajo costo, con relevancia contextual, centrados en el alumno y con perspectiva de género. La tercera intervención radicaba en la entrega de una guía para un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula, con el fin de promover estrategias eficaces de apoyo al profesorado y prácticas pedagógicas inclusivas (AKF, 2021). En cuanto al costo de esta intervención, suponemos que la AKF recurriría a su presupuesto restante de 40 millones de dólares canadienses para la F4EE. En conjunto, estas intervenciones podrían reforzar la impartición de una educación con perspectiva de género mediante la integración de enfoques pedagógicos con dicha perspectiva en el plan de estudios existente, a la vez que preparan a los docentes para identificar y responder a las disparidades de género en la matriculación, la asistencia y el rendimiento.

3.2 Política 2: formación de consejeros con perspectiva de género y habilitados para el tratamiento de los traumas

Visión general y resultados previstos

El aumento de la violencia sexual y de género, así como de los traumas relacionados, que han experimentado las niñas y los niños durante la pandemia (Shumba *et al.*, 2020) exige que los consejeros escolares reciban formación en enfoques de apoyo psicosocial que tengan en cuenta el género y los traumas. Esta segunda opción de política consistiría en:

- a.** Brindar a los profesores consejeros designados una formación que los habilite para el tratamiento de los traumas en relación con los impactos de la pandemia en los ámbitos de la violencia sexual y de género, el aumento de los matrimonios infantiles y embarazos de adolescentes, el deterioro de la salud mental, la disminución en la matriculación y la reducción de la capacidad de éxito académico (UNICEF, 2020).
- b.** Capacitar a los asesores para que identifiquen los puntos de referencia dentro de la comunidad en general, como las ONG locales, los proveedores de atención médica, los servicios de asesoramiento y las autoridades locales.
- c.** Capacitar a los consejeros en técnicas eficaces de comunicación y colaboración para que ayuden a profesores y padres a apoyar a jóvenes vulnerables, incluidos aquellos que corren el riesgo de no volver a matricularse.

La formación de los consejeros estaría disponible en universidades públicas, como la Universidad de Moi y la Universidad de Egerton, además de universidades privadas, como la Universidad de África Oriental y la Universidad Católica de África Oriental, que ofrecen programas de formación de consejeros antes y durante el servicio (Wambu y Wickman, 2016). La formación de consejeros con perspectiva de género y habilitados para el tratamiento de los traumas también los prepara para ayudar a los maestros a identificar señales de estrés, ansiedad, ira o riesgos para la seguridad personal y el bienestar de las niñas y los niños vulnerables (UNICEF, 2020).

Mejores prácticas

Los estudios sobre la formación en educación con perspectiva de género demuestran que los profesores son fundamentales para promover un entorno de aula inclusivo en materia de género. En 2017, Plan Internacional Canadá elaboró un programa de formación de docentes en pedagogía con perspectiva de género, que fue puesto a prueba en Mozambique y Sudán del Sur. La capacitación tuvo un enfoque doble que: (1) alentaba a los profesores a reconocer sus propios prejuicios de género; y (2) los preparaba para responder con base en una pedagogía centrada en los infantes para brindar oportunidades de aprendizaje igualitarias para los niños (Hamdani, 2020). Los estudios sobre la formación de consejeros con conocimiento de traumas indican que una capacitación eficaz debería prepararlos para proporcionar espacios seguros donde los estudiantes individuales comuniquen sus necesidades y exploren sus circunstancias únicas (UNICEF, 2020). La formación con perspectiva de género y habilitada para el tratamiento de los traumas también debe capacitar a los consejeros para ayudar a otros profesores a brindar ayuda psicosocial de grupo en sus aulas. Este apoyo puede adoptar la forma de talleres de intervención y solidaridad del espectador, durante los cuales se presenta a los alumnos escenarios que implican discriminación o violencia de género (UNICEF, 2020). Debatir las respuestas de los educandos puede favorecer una comprensión compartida de las manifestaciones de la desigualdad de género y el trauma, así como animarlos a pensar de manera consciente en el cuidado de sí mismos y de sus comunidades (UNICEF, 2020).

Costo estimado

En vista de que las escuelas públicas de Kenia están obligadas por ley a tener al menos un profesor-consejero designado cada una, podemos suponer que al menos un docente de cada una de las 202 escuelas primarias objetivo de la AKF participaría en el programa de formación mencionado. Los programas convencionales de formación del profesorado en Kenia suelen costar, en promedio, 68.73 dólares canadienses (Wambu y Wickman, 2016). Con base en esta cantidad, si solo 202 maestros asistieran a capacitación, el costo mínimo estimado de esta opción de política sería de alrededor de 13883.09 dólares canadienses, sin considerar el contenido y la duración del programa, el transporte y los costos adicionales.

3.3 Política 3: un enfoque integrado del aprendizaje combinado

Visión general y resultados previstos

La brecha digital omnipresente en las comunidades más rurales de Kenia impidió, de forma desproporcionada, que las niñas tuvieran acceso a los materiales de aprendizaje digital y participaran en ellos durante la pandemia (ONU, 2021). Además, los profesores dijeron carecer de las competencias digitales y la formación pedagógica para impartir un aprendizaje en línea de calidad (Ireri, 2021). Esta opción recomienda continuar con una versión adaptada de la formación de desarrollo profesional que la AKF proporcionó a 348 maestros en Kenia como parte de su respuesta a la COVID-19, la cual incluía la capacitación en enseñanza a distancia, aprendizaje acelerado y prestación de apoyo psicosocial (AKDN, 2021). Este programa de formación de profesores adaptado contendría tres elementos específicos diseñados para responder a la brecha digital de género:

- a. Desarrollar las competencias digitales de los docentes para facilitar el aprendizaje a distancia de tres grupos distintos de estudiantes: no escolarizados, quienes están a punto de volver a matricularse y matriculados, pero que no asisten a la escuela de forma constante.
- b. Preparar a los profesores para que mantengan enfoques de aprendizaje mixto incorporando el aprendizaje en línea o basado en la transmisión en el aula para desarrollar las competencias digitales de los alumnos.
- c. Capacitar a los profesores para que apliquen enfoques de aprendizaje mixto a niñas y niños que no puedan volver a la escuela de manera sistemática, y los ayuden a involucrarse con el material digital.

El programa de formación adaptado se complementaría con un despliegue de dispositivos electrónicos para los jóvenes sin escuela y en situación de riesgo, con el fin de garantizar que los estudiantes vulnerables puedan tener acceso al material de aprendizaje digital e involucrarse con él. Esta intervención se dirigiría específicamente a las niñas y a los alumnos económicamente desfavorecidos que abandonaron la escuela, que asisten a ella de forma intermitente o que carecen de acceso constante a internet o a dispositivos electrónicos (Population Council, 2021). Una comparación entre el porcentaje de niñas kenianas que se espera que vuelvan a matricularse (84%) y el de niños (92%) (Taulo y Robles, 2021) permite hacer una estimación de la cantidad de dispositivos con los que cuentan. Según el Informe de Respuesta a la COVID-19 de la AKDN, las intervenciones de la AKF en la pandemia llegaron a un total de 24 920 estudiantes (AKDN, 2021). En el supuesto de que esta muestra sea representativa de 16% de las niñas y 8% de los niños kenianos que se espera que permanezcan parcial o totalmente sin escuela, se estima que habrá que distribuir 5 981 dispositivos. También es posible que una escuela tenga alrededor de 40 alumnos que necesiten un dispositivo. En cualquier caso, la AKF deberá designar a personal específico para identificar a jóvenes vulnerables y evaluar sus necesidades de aprendizaje, así como reclutar voluntarios para garantizar que los dispositivos se puedan redistribuir en las escuelas y entregar en los hogares de los estudiantes.

Mejores prácticas

La entrega de material de aprendizaje en línea mediante plataformas multimedia, como WhatsApp, YouTube y la Nube Educativa de Kenia (Ministerio de Educación, 2020), requiere la evaluación de la compatibilidad de los dispositivos. La AKF puede apoyar eficazmente el despliegue de dispositivos de tableta asociándose con empresas como BRCK, un proveedor de tecnología educativa con sede en Nairobi. Para hacer frente a la brecha digital, BRCK desarrolló una solución innovadora llamada Kio Kit (BRCK, 2016). El kit proporciona 40 tabletas por escuela que pueden cargarse de manera inalámbrica; cada una contiene un punto de acceso wifi y un pequeño servidor con contenido educativo (BRCK, 2016). El Kio Kit también está conectado a la Nube Educativa de Kenia, lo cual permite que su servidor se actualice automáticamente. Las capacidades del kit para actualizarse por sí solo garantizan que los estudiantes y profesores que utilizan su plataforma tengan acceso a un conjunto diverso de actividades de aprendizaje que están diseñadas para ser flexibles, adaptadas a su propio ritmo y ajustadas a sus necesidades únicas de aprendizaje (BRCK, 2016).

Costo estimado

En el supuesto de que los 3 474 profesores de primaria kenianos de las zonas geográficas objetivo de la AKF (AKF, 2021) asistieran a este programa de formación docente, adaptado a un precio de 68.73 dólares canadienses por profesor, el costo mínimo sería de aproximadamente 240 555 dólares canadienses, sin tener en cuenta la duración del programa, el contenido, el transporte o los costos adicionales. Dado que el programa educativo de la AKF se dirige a 202 escuelas primarias en Kenia (AKDN, 2021) y en el supuesto de que cada una de ellas reciba un Kio Kit de 40 tabletas, el total de 8 080 tabletas satisfaría una demanda de 5 981 estudiantes en la población objetivo de la AKF, los cuales no se espera que se matriculen por completo en las escuelas. Cada Kio Kit cuesta 6 453 dólares canadienses, por lo que el costo total sería de 1303107 dólares canadienses para las 202 escuelas objetivo de la AKF.

3.4 Política 4: transferencias de efectivo a las familias de los jóvenes sin escuela

Visión general y resultados previstos

Esta opción implica hacer transferencias de efectivo a los hogares con jóvenes sin escuela para mitigar las mayores restricciones económicas de la pandemia en las familias (Population Council, 2021). La bibliografía relativa a los programas de transferencias monetarias condicionadas y no condicionadas en toda el África subsahariana sugiere que las transferencias monetarias aumentan la inscripción escolar entre los estudiantes más desfavorecidos (UNICEF, 2015). Según UNICEF, los programas de transferencia de efectivo pueden motivar a los niños y niñas sin escuela a volver a matricularse porque (1) permiten a los hogares pagar las colegiaturas, los libros de texto, los uniformes, los suministros y el transporte; (2) reducen la necesidad del trabajo infantil; y (3) modifican la perspectiva de los padres sobre el futuro y su decisión de invertir en la educación de sus hijos (2015).

Esta política implicaría:

- a. Identificar hogares específicos y basar la cantidad de efectivo que se transfiere a cada hogar en el número respectivo de jóvenes sin escuela por hogar y su género.
- b. Hacer transferencias digitales incondicionales a los hogares identificados. La AKF aplicaría un criterio de equidad de género a un programa de transferencias de efectivo para garantizar que estas sean equitativas y satisfagan las necesidades de la desproporcionada cantidad de niñas que han permanecido sin escuela desde el inicio de la pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2020).

Mejores prácticas

Existen pocas pruebas sobre cómo los programas de transferencia de efectivo alientan específicamente a las tasas de reinscripción de los jóvenes sin escuela en primaria. Sin embargo, la AKF puede basarse en los resultados de los programas de transferencias monetarias incondicionales en toda el África subsahariana, ya que la Fundación no puede poner condiciones a la recepción de dinero en efectivo. El programa Transferencias de Efectivo para Huérfanos y Niños Vulnerables (CT-OVC, por sus siglas en inglés) de Kenia, el de protección social más importante del gobierno, ha llegado a aproximadamente 250 000 hogares en todo el país desde

2015 (Centro de Población de la Universidad de Carolina del Norte, 2021). Los hogares elegibles con niños de hasta 17 años reciben una transferencia mensual fija, mediante teléfono celular, de dos mil chelines kenianos (cerca de 24 dólares canadienses) sin condiciones. Este programa aumentó las tasas de matriculación escolar, sobre todo entre los niños mayores de nivel secundaria (Gordon y Rose, 2018). El gobierno de Togo, en África Occidental, aplicó un criterio de género a las transferencias de efectivo cuando desarrolló un programa de transferencia digital incondicional de efectivo. Mujeres y hombres recibieron un equivalente de 20 y 17 dólares al mes, respectivamente, para satisfacer necesidades básicas como alimentos, agua, electricidad y servicios de comunicación. También asignó más dinero a las mujeres, pues es más probable que sean trabajadoras informales debido a la carga de cuidados no remunerados que recae sobre ellas (IPA, 2021).

Costo estimado

Con el modelo Novissi como referencia, esta opción de política transferiría un total estimado de 146 612 dólares canadienses al mes (102 880 dólares canadienses a las chicas y 43 723 dólares canadienses a los chicos) en los hogares de los 5 981 jóvenes sin escuela estimados en la población objetivo (3 987 mujeres y 1 994 hombres). Tal estimación no tiene en cuenta los costos adicionales asociados con el levantamiento de datos, la valoración o el seguimiento y la evaluación.

4. CRITERIOS DE POLÍTICA

4.1. Viabilidad

Este criterio orienta lo que la Fundación Aga Khan y sus socios institucionales pueden lograr en la práctica en un momento y contexto determinados. Además, es especialmente pertinente, ya que la AKF no ejerce el mismo nivel de control o influencia que los gobiernos nacionales o de los condados en el sistema educativo de Kenia. Sin embargo, la AKDN cuenta con (1) sólidas relaciones con el gobierno keniano en todos los niveles; (2) una larga presencia y reconocimiento de su nombre en África Oriental; (3) una amplia red de agencias en la región dentro de los sectores de la educación terciaria, el cuidado de la salud y los medios de comunicación; y (4) una sólida red de asociaciones con organizaciones de la sociedad civil.

4.2. Escala

Cualquier programa o intervención de políticas debe considerar la escala a la que operan la AKF y el programa F4EE. Los beneficiarios del programa F4EE en Kenia incluyen un total de 911 144 estudiantes de primaria (446 461 mujeres y 464 683 hombres), un total de 3 474 profesores de primaria (2 084 mujeres y 1 390 hombres), así como 453 líderes escolares y pedagógicos (221 mujeres y 232 hombres) (AKFC, 2020). Aunque no todos los participantes recibirán las intervenciones políticas propuestas, el alcance previsto proporciona una perspectiva de la escala a la que deben diseñarse las intervenciones políticas. Puesto que el programa F4L también opera en Tanzania, Uganda, Madagascar y Mozambique, es importante tener presente hasta qué punto las recomendaciones de las políticas podrían ajustarse según las diversas realidades del contexto de África Oriental.

4.3. Rentabilidad

Este aspecto requiere que cualquier intervención sea eficaz en relación con su costo. En entrevistas con el personal de la AKF se reveló una disponibilidad de 40 millones de dólares canadienses (A. Cunningham, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021). En el supuesto de que haya una distribución equitativa entre los cinco países objetivo (Kenia, Tanzania, Uganda, Mozambique y Madagascar), ello dejaría ocho millones de dólares canadienses para las intervenciones del programa en cada país. El F4EE es también un proyecto con tres componentes distintos, incluido F4L. Si hubiere una distribución equitativa de la financiación entre estos tres componentes, esto dejaría aproximadamente dos millones de dólares canadienses para las intervenciones del programa F4L.

4.4. Equidad

Cualquier programa o propuesta de intervención de políticas debe mirarse a través del lente de la equidad (Bardach, 2020). Debido a que el GAC es el principal socio de financiación de la AKF, los principios esbozados por la Política de Asistencia Internacional Feminista (FIAP, por sus siglas en inglés) del gobierno de Canadá sirven como un conjunto útil de parámetros de orientación, ya que cualquier intervención debe estar (1) basada en los derechos humanos y ser inclusiva; (2) estratégica y centrada; (3) transformadora y activista; además de (4) basarse en la evidencia y ser responsable de lograr resultados en igualdad de género (Gobierno de Canadá, 2020).

4.5. Alineación institucional

El criterio de alineación institucional requiere que las intervenciones se adhieran al marco ético y al enfoque de desarrollo de la AKDN y sus instituciones. Para ello, cualquier intervención del programa debe guiarse por los siguientes principios: (1) un compromiso con el pluralismo; (2) un compromiso con el enfoque de desarrollo de un área de aportación múltiple; (3) una ética de asociación; (4) un compromiso con la durabilidad de un proyecto de desarrollo; y (5) la sostenibilidad a largo plazo (AKDN, 2020).

5. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS

Cada una de las políticas se evaluó con base en una matriz que clasificaba las alternativas según los cinco criterios: viabilidad, escala, rentabilidad, equidad y alineación institucional. La matriz utilizó una escala de bajo (1), medio (2) y alto (3) extraída del trabajo de Hinckley *et al.* (2021). La evaluación de cada política según los criterios dio como resultado las siguientes puntuaciones: el programa original de F4L recibió una puntuación total de 11; la política de respuesta de implementar una capacitación con perspectiva de género y habilitada para el tratamiento de los traumas, una puntuación de 14; la opción de utilizar un enfoque integrado de aprendizaje combinado, 12 puntos; y por último, la ejecución de transferencias de efectivo a las familias para los jóvenes sin escuela, 8 puntos.

5.1. Inconvenientes de las políticas

La primera política cumple satisfactoriamente todos los criterios de selección, pero tiene el inconveniente de que sus intervenciones no están diseñadas para responder al nuevo contexto que la pandemia ha creado para la educación de las niñas. Seguir con el programa original F4L implicaría que la AKF sacrificara la equidad y el objetivo de reforzar la impartición de una educación primaria que tiene en cuenta las cuestiones de género en favor de una política alternativa factible que ya se ha desarrollado. Dado que el reto principal al que se enfrenta actualmente la AKF se relaciona con cómo lograr este objetivo original ante el cambio del contexto educativo keniano, la política aún es inadecuada.

La segunda política cumple con cada uno de los criterios de selección en mayor medida que la anterior. Sin embargo, ignora la brecha digital de género (UNICEF, 2020). La segunda política también supone que los estudiantes se beneficiarán de buscar acompañamiento en las escuelas. Sin embargo, un estudio ha revelado que el papel de los consejeros escolares no está claro para los consumidores primarios de los servicios de acompañamiento, incluidos los alumnos, los padres y los profesores (Wambu & Wickman 2016). En él se explica que a la comunidad keniana en general aún le cuesta trabajo adoptar el concepto occidental contemporáneo de *consejero*, ya que la noción de acercarse a un extraño para discutir problemas personales sigue siendo poco común. La AKF tendría que tomar medidas adicionales para garantizar la aceptación de las partes interesadas si elige esta opción.

La tercera política reúne los criterios y reduce la brecha digital de género. Sin embargo, tiene el inconveniente de que puede ser difícil recopilar los datos necesarios para identificar a jóvenes vulnerables, contratar suficiente personal para entregar los dispositivos en cada hogar y garantizar que estos sean utilizados efectivamente por niñas y niños para ayudar su aprendizaje. Tales pasos suponen costos adicionales y requerimientos de capacidad. Otra problemática de esta política es la selección de los beneficiarios. Un enfoque integral del aprendizaje combinado se dirige mayoritariamente a las niñas y a los estudiantes económicamente desfavorecidos que abandonaron la escuela al inicio de la pandemia de COVID-19, que asisten a ella de forma intermitente o que no pueden tener acceso de manera constante a internet o a dispositivos electrónicos (Population Council, 2021). Esto significa que la AKF da prioridad al acceso de los jóvenes sin escuela y vulnerables, y desvía los esfuerzos de prestación de apoyo psicosocial con perspectiva de género a los estudiantes escolarizados, lo cual puede mejorar los resultados a largo plazo para las niñas (UNICEF, 2020). Para abordar esta disyuntiva, la AKF podría considerar la selección de una alternativa integral que combine las políticas alternativas dos y tres.

La última política solo cumple parcialmente los criterios de selección y es la más costosa de las cuatro. Más allá del costo y de la nimia influencia de las transferencias de efectivo en los resultados de los estudiantes (Gordon y Rose, 2018), la disyuntiva principal aquí es que las transferencias de efectivo suelen hacerse por medio de teléfonos móviles (Banco Mundial, 2020). Puesto que solo 30% de los kenianos posee teléfonos inteligentes y 50% tiene teléfonos básicos con capacidades limitadas, es probable que los más desfavorecidos económicamente de Kenia no puedan acceder a las transferencias de efectivo. De hecho, seleccionar esta opción podría aumentar la brecha económica existente entre las zonas urbanas y las rurales en lugar

de mitigar los impactos de la brecha digital de género. Además, dado que la mayoría de los propietarios de teléfonos móviles en los hogares kenianos son hombres, no hay forma de garantizar que las transferencias de efectivo lleguen de manera desproporcionada [sic] a las niñas sin escuela o se dirijan a ellas. La elección de esta política implicaría que la AKF sacrificara la equidad, la escala, la rentabilidad y la alineación institucional en favor de una opción factible que no se dirige necesariamente a las poblaciones más desfavorecidas ni las incentiva a volver a la escuela.

5.2. Recomendación final

Con base en el análisis de las políticas, este documento recomienda la aplicación de una política integrada que combine las opciones dos y tres con el fin de afrontar los desafíos planteados por la COVID-19 para impartir una educación primaria de calidad y con perspectiva de género en la región costera de Kenia. Esta política integrada incluye la capacitación con perspectiva de género y habilitada para el tratamiento de los traumas para los consejeros (opción dos) con un enfoque integral del aprendizaje combinado (opción tres), que consiste en el desarrollo profesional para facilitar el aprendizaje digital tanto para los profesores como para los estudiantes, así como la repartición de dispositivos electrónicos a las familias vulnerables.

Esta opción de combinar políticas se refuerza mutuamente, ya que las intervenciones combinadas complementan las carencias individuales de las opciones dos y tres, sin sobrepasar los 40 millones de dólares canadienses de la AKF. El enfoque de aprendizaje combinado que presenta la política alternativa dos, por ejemplo, no aborda las necesidades de salud mental de los jóvenes vulnerables, que pueden afectar el interés por aprender, o las normas culturales que impiden a las niñas tener acceso e involucrarse con el material de aprendizaje digital. Sin embargo, la capacitación con perspectiva de género y habilitada para el tratamiento de traumas que presenta la política tres no abarca la brecha digital de género que afecta aún más el acceso a las oportunidades de aprendizaje. La combinación de acompañamiento con perspectiva de género y conocimiento de los traumas, junto con la provisión de oportunidades de aprendizaje digital y dispositivos electrónicos, atiende ambas cuestiones.

AKDN cuenta con sólidas ventajas institucionales y capacidades programáticas para efectuar estos cambios de políticas. La red de instituciones de la AKDN en África Oriental incluye el Instituto para el Desarrollo Educativo (IED, por sus siglas en inglés) de la Universidad Aga Khan, que actualmente ofrece cursos de maestría en género en la educación, y enseñanza de temas sensibles (AKU, 2021). De manera reciente, la Fundación Aga Khan se asoció con UNICEF y la Unidad de Innovación para anunciar una nueva Guía EdTech que permitiría a los gobiernos fortalecer el aprendizaje digital (UNICEF, 2022). Estas podrían adaptarse en programas de capacitación breves o talleres para consejeros. Los centros de desarrollo profesional de la Academia Aga Khan en Mombasa también pueden servir como modelo y mecanismo de apoyo infraestructural para mejorar el desarrollo profesional relativo al aprendizaje digital. El programa F4L de la AKF, y su trabajo con la Fundación Lego, ha producido varios materiales multimedia, kits de juego y módulos que han sido diseñados para el aprendizaje en casa. El ajuste necesario para un enfoque de políticas integradas requiere un ligero cambio, tanto de contenido como pedagógico, que combine el juego y la educación basada en valores con una educa-

ción integral con perspectiva de género. Desde el punto de vista de la capacidad institucional, la distribución de dispositivos electrónicos presenta el mayor desafío. Sin embargo, la larga historia de asociación de la AKDN con la sociedad civil, su presencia en el país y sus sólidas relaciones con los medios de comunicación pueden coadyuvar al fortalecimiento de las relaciones existentes con los proveedores de tecnología educativa y dispositivos electrónicos.

6. CONCLUSIONES

Este análisis se enfrentó con varias limitaciones: (1) falta de datos sobre los presupuestos específicos para el resto del programa F4L; (2) falta de experiencia práctica en el contexto keniano; (3) dificultad para obtener acceso a informantes en el territorio de las comunidades afectadas; y (4) limitaciones de tiempo para elaborar una recomendación política extensa que corresponda a la escala, profundidad y complejidad de la iniciativa F4EE. En definitiva, la pandemia de COVID-19 transformó el panorama de la educación primaria en Kenia, al exacerbar complejas condiciones culturales y socioeconómicas a las que la AKF debe responder para lograr su objetivo de fortalecer la impartición de una educación con perspectiva de género. Al enfrentar este reto, la AKF debe tener en cuenta la manera desproporcionada como la pandemia ha afectado el acceso de las niñas kenianas a una educación de alta calidad y su involucramiento en ella. La integración de una formación de consejeros con perspectiva de género y habilitados para el tratamiento de traumas con un desarrollo profesional en el aprendizaje digital, que incluye una provisión de oportunidades de aprendizaje digital mediante la distribución de tabletas, puede ayudar a la AKF a cumplir con el objetivo del programa F4EE de mejorar el desarrollo equitativo y el empoderamiento de las niñas en África Oriental. La política de respuesta recomendada no necesita un cambio de políticas a gran escala, sino más bien pequeños giros que estén en sintonía con los cambios en el ecosistema educativo y puedan resistir un entorno de incertidumbre persistente.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría extender nuestra sincera gratitud al personal y la dirección de la Fundación Aga Khan, tanto por su apoyo para facilitar este ejercicio como por su disposición para participar en él. En particular, agradecemos la ayuda del Dr. Andrew Cunningham, la Dra. Aqeela Datoo y el Sr. Rupert Corbishley. También queremos agradecer al Dr. Mweru Mwingi, al Dr. Maina Gioko y al Dr. Daniel Baheta por su generosidad al ofrecer su tiempo y sus conocimientos; su experiencia, visión y perspectivas fueron esenciales para este análisis. Por último, nos gustaría agradecer al Dr. Fernando Reimers su apoyo, tutoría y orientación a lo largo de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aga Khan Development Network (AKDN). (2020). *Organization Information*. AKDN. [En línea], disponible en: <https://www.akdn.org/about-us/organisation-information>.
- Aga Khan Development Network (AKDN). (2020). *About the Aga Khan Foundation*. AKDN. [En línea], disponible en: <https://www.akdn.org/our-agencies/aga-khan-foundation/about-aga-khan-foundation>.
- Aga Khan Foundation. (2021). *F4EE Logic Model*. AKF.
- Aga Khan Foundation Canada. (2021). *Foundations for Education and Empowerment (F4EE)*. Aga Khan Foundation Canada. [En línea], disponible en: <https://www.akfc.ca/our-work/foundations-for-education-and-empowerment-f4ee/>
- Aga Khan Foundation Canada. (2021). *F4EE Project Implementation Plan*. AKFC.
- Aga Khan Foundation Canada. (2021). *F4EE Annual Report*. AKFC.
- Aga Khan University (AKU). (2022). *The Aga Khan University: Institute for Educational Development Master of Education*. [En línea], disponible en: <https://www.aku.edu/iedea/academics/Pages/m-ed.aspx>
- Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cumiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B., & Stern, J. (julio de 2021). *Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery*. *International Journal of Educational Development*, 84, 102397. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102397>.
- Barasa, P. (2021). *Digitalization in teaching and education in the context of COVID-19: Kenya*. ILO. [En línea], disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_783728.pdf.
- Bardach, E. & Patashnik, E. M. (2020). *A Practical Guide for Policy Analysis: The Eightfold Path to More Effective Problem Solving*. Sage Publications.
- BRCK. (2015). *BRCK Education Kio and Kio Kit Launch*. BRCK. [En línea], disponible en: <https://brckcom.wordpress.com/brck-education-kio-and-kio-kit-launch/>
- Global Partnership for Education. (2021). *Three recommendations for Gender-Responsive Remote Learning During Future COVID-19 School Disruptions*. [En línea], disponible en: <https://www.globalpartnership.org/blog/3-recommendations-gender-responsive-remote-learning-during-future-covid-19-school-disruptions>
- Gordon, R., & Rose, P. (2018). *Scholarships and Cash Transfers*. MasterCard Foundation. [En línea], disponible en: <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/05/Scholarships-and-Cash-Transfers-FINAL.pdf>
- Government of Canada (2021). *Canada's Feminist International Assistance Policy*. [En línea], disponible en: https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development-enjeux_developpement/priorities-priorites/policy-politique.aspx?lang=eng

- Hamdani, Saadya. (2020). *How Teacher Training Can Support a Truly Gender Transformative Approach to Education*. Global Partnership for Education. [En línea], disponible en: <https://www.globalpartnership.org/blog/how-teacher-training-can-support-truly-gender-transformative-approach-education>
- Indira, R. (2021). *Interrogating COVID-19 from a Gender Lens: The Pandemic as a Silent Killer of Educational Aspirations and Achievements of Girls*. *Artha Journal of Social Sciences*, 20(1), 1. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.12724/ajss.56.1>
- Ileri, M. (2021). *Teachers' and Parents' Preparedness to Support Virtual Learning during the COVID-19 Pandemic in Kenya*. *African Journal of Empirical Research*, 2 (1) 95–101. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.51867/ajer.v2i1.17>
- Kimosop, P. K., Otiso, K. M., & Ye, X. (2015). *Spatial and gender inequality in the Kenya certificate of primary education examination results*. *Applied Geography (Sevenoaks)*, 62, 44–61. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2015.04.006>
- Ministry of Education. (2020). *Kenya Basic Education COVID-19 Emergency Response Plan*. Ministry of Education. [En línea], disponible en: https://education.go.ke/images/Kenya_basic_Education_COVID-19_Emergency_Response_Plan-compressed.pdf
- Population Council. (2021). *Promises to Keep: Impact of COVID-19 on Adolescents in Kenya*. Knowledge Commons. [En línea], disponible en: https://knowledgecommons.popcouncil.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2338&context=departments_sbsr-pgy
- Population Council. (2020). *Social, Health, Education, and Economic Effects of COVID-19*. Knowledge Commons. [En línea], disponible en: https://knowledgecommons.popcouncil.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2201&context=departments_sbsr-pgy
- Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A., & Wang, M. (2021). *An Educational Calamity: Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. [En línea], disponible en: https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2021_-_unesco__an_educational_calamity._learning_and_teaching_during_the_covid-19_pandemic.pdf
- Singh, N. S., & Patel, P. (2020). *The role of gender inclusive leadership during the COVID-19 pandemic to support vulnerable populations in conflict settings*. *BMJ Global Health*, 5(9). [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003760>
- Taulo, G. & Robles, O. (2021). *Where are the Girls and Why it Matters as Schools Reopen?* UNICEF. [En línea], disponible en: <https://blogs.unicef.org/blog/where-are-the-girls-and-why-it-matters-as-schools-reopen/>
- UNESCO. (2020). *Building Back Equal: Girls Back to School Guide*. [En línea], disponible en: <https://www.ungei.org/publication/building-back-equal-girls-back-school-guide>

- UNESCO. (2021). *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNFPA. (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on family planning and ending gender-based violence, female genital mutilation and child marriage*. United Nations Population Fund. [En línea], disponible en: <https://www.unfpa.org/resources/impact-covid-19-pandemic-family-planning-and-ending-gender-based-violence-female-genital>
- UNICEF (2020). *Gender-responsive Education in the Context of COVID-19*. UNICEF. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/rosa/media/12361/file/Gender-responsive%20Education%20in%20the%20Context%20of%20COVID-19.pdf>
- UNICEF. (2021). *Schools are Reopening. Where are the girls?* [En línea], disponible en: <https://www.unicefusa.org/stories/schools-are-reopening-where-are-girls/38720>
- UNICEF. (2022). *Transforming Education: Guide to Unleashing the Power of EdTech*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/esa/edtech-guide>
- United Nations. (2020). *COVID-19 Gender Assessment*. [En línea], disponible en: https://kenya.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/covid-19_gender_assessment_kenya_full_report.pdf
- United Nations. (2020). *The Impact of COVID-19 on Women*. United Nations. [En línea], disponible en: <https://www.un.org/en/un-chronicle/impact-covid-19-women>
- United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2021). *Gender at the Centre Initiative (GCI) Briefing Note*. [En línea], disponible en: <https://www.ungei.org/publication/gender-centre-initiative-gci-briefing-note>
- USAID. (2018). *Defining Gender for Gender-responsive Education Programs*. [En línea], disponible en: <http://www.edu-links.org/learning/gender-responsive-education-programs>
- Wambu, G., & Wickman, S. (2016). *School Counselor Preparation in Kenya: Do Kenyan School Counselors Feel Adequately Prepared to Perform Their Roles?* ResearchGate. [En línea], disponible en: https://www.researchgate.net/publication/287406352_School_Counselor_Preparation_in_Kenya_Do_Kenyan_School_Counselors_Feel_Adequately_Prepared_to_Perform_Their_Roles
- The World Bank. (2020). *How countries are using EdTech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. The World Bank. [En línea], disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>

SEMBLANZAS

Farhan Karim

Es estudiante de posgrado en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard y ha cursado sus estudios en la Universidad McGill, la Universidad Simon Fraser y la Escuela de Estudios Orientales y Africanos (SOAS, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Londres. Ha trabajado en Asia Central, América del Norte y África Oriental y su experiencia se centra en planificación estratégica, desarrollo internacional y educación. También es profesor titulado en la Columbia Británica (Canadá).

Ishani Parekh

Es estudiante de posgrado en el programa de Política y Análisis Educativos de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. También es licenciada en Política, Filosofía y Economía por la Universidad de Warwick. Además, es profesora, emprendedora social y educadora, y ha trabajado en el Reino Unido, Oriente Medio, África del Norte y Estados Unidos promoviendo la reforma de los planes de estudio, el desarrollo de los profesores y la equidad educativa.

Cecelia Scheuer

Es estudiante de posgrado en el programa de Política y Análisis Educativos de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, y se especializa en educación global, internacional y comparada. También es asistente de posgrado en el Centro de Investigación de Políticas Educativas de la Universidad de Harvard y ha efectuado prácticas en el Departamento de Educación de Estados Unidos y en la Unión Estadounidense por las Libertades Civiles (ACLU, por sus siglas en inglés).

Nathalia Trujillo

Es estudiante de posgrado en el Programa de Política y Análisis Educativos de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. También ha cursado una maestría en Educación Infantil. Su trabajo incluye la formación de profesores, el desarrollo de planes de estudio, el diseño de programas educativos y su aplicación en América Latina.

Julia Buchholz, Adriana Cortez, María Elena Lehmann
y Manoela Miranda



GUANAJUATO, MÉXICO. ACELERAR EL APRENDIZAJE PARA TODOS: UN ANÁLISIS DE POLÍTICAS

RESUMEN

Si bien la desigualdad social ha constituido un reto durante mucho tiempo para el acceso a la educación, la pandemia de COVID-19 ha exacerbado los efectos de esta desigualdad en el estado de Guanajuato. En respuesta a ello, el secretario de Educación de Guanajuato creó un documento de diez puntos: el *Decálogo*, donde define los objetivos de una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes y determina las medidas a tomar para remediar la brecha en el acceso al aprendizaje de excelencia. Mediante un cuidadoso análisis comparativo de literatura, entrevistas cualitativas y datos cuantitativos, el presente capítulo detalla el proceso emprendido por las autoras para respaldar la iniciativa del gobierno de Guanajuato para atender sus prioridades más urgentes. Adicionalmente, se presenta una propuesta para que el sistema en su conjunto se adecue a las metas específicas para la educación descritas en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*, de la UNESCO. A partir de una investigación colaborativa, las autoras recomiendan un Programa de Aprendizaje Acelerado que aproveche y maximice una iniciativa ya existente en el estado que se ha utilizado durante la pandemia.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene una revisión del sistema educativo en el estado de Guanajuato, México, con el propósito de ofrecer recomendaciones para incrementar la calidad de la educación. Para ello, se buscará que el sistema y sus futuros objetivos se alineen más con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado por la UNESCO en 2021. Dicho informe traza ideales para construir un mejor futuro educativo.

El análisis comienza con la revisión de la literatura. A continuación se realizaron entrevistas con figuras clave del sector educativo guanajuatense y se recopilaron datos proporcionados por líderes de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). En primer lugar, las autoras presentarán el contexto y un resumen del impacto inevitable de la pandemia de COVID-19. En el siguiente apartado, se revisarán los pilares fundamentales del informe de la UNESCO y se relacionarán con el sistema actual en Guanajuato. Luego, se identificarán áreas de oportunidad para seguir atendiendo las necesidades de los alumnos de manera congruente con el informe de

la UNESCO para mejorar la calidad y la inclusión del sistema educativo del estado. Se identificará una teoría de acción a partir de dicho análisis. Del mismo modo, se enumerarán áreas de oportunidad guiadas por las propuestas del informe de la UNESCO. Enseguida, se propondrán tres políticas posibles y, por último, mediante el uso de cuatro criterios de selección, se recomendará la implementación del Programa de Aprendizaje Acelerado (PAA). Con esta estrategia, Guanajuato podrá atender los retos existentes en su sistema educativo y ofrecer educación equitativa y de calidad para todos sus estudiantes.

2. CONTEXTO

2.1 Demografía general

Guanajuato es el sexto estado más poblado de México (INEGI, 2020), con una población sumamente diversa —tanto urbana como rural—, dividida en 46 municipios (INEGI, s. f.). Cuatro de sus municipios, mayoritariamente urbanos, contienen 41.7% de su población y forman el llamado *corredor industrial* (SEG, 2021). El sistema educativo de Guanajuato atiende aproximadamente a 1 670 000 alumnos, desde preescolar hasta educación superior (SEG, 2021a). Está compuesto por 10 767 escuelas y 76 856 maestros (SEG, 2021a) y se divide en tres categorías: educación básica, educación media (bachillerato) y educación superior; la primera se subdivide en educación preescolar, educación primaria y educación secundaria (SEG, 2021a). Solo la educación básica y la media son obligatorias por ley (SEG, 2021).

Matrícula

El número de alumnos inscritos en el sistema guanajuatense representa un reto, especialmente en preescolar y bachillerato. Según los datos, en preescolar, la matriculación disminuyó en 4.7 puntos porcentuales entre los años lectivos 2019-2020 (71.3%) y 2020-2021 (67.3%) (SEG, 2021); asimismo, en bachillerato disminuyó de 74.4% a 69.3% en el mismo periodo, lo cual ilustra el problema de la baja matriculación en estos dos niveles.

Tasas de deserción

La deserción escolar es un reto para muchos sistemas educativos y la SEG ha implementado proyectos que benefician a los alumnos identificados en riesgo de abandonar la escuela. La tasa de deserción en el bachillerato es de 14.1% y constituye un reto significativo para el sistema de educación de Guanajuato (SEG, 2021d). Los datos oficiales se ven corroborados por las entrevistas con directores y líderes de la SEG, quienes confirmaron que la deserción es un problema para las escuelas guanajuatenses que, además, se ha visto exacerbado por el cierre de las escuelas por la pandemia (entrevistado #1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021; entrevistado #3, 8 de noviembre de 2021; L. Ortega, comunicación personal, 13 de octubre de 2021). Los directores de escuelas en áreas rurales resaltan esto como un reto principal más que los de áreas urbanas (entrevistado #1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021; entrevistado #3, 8 de noviembre de 2021; L. Ortega, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Las entrevistas revelaron que una de las causas de la deserción escolar posiblemente esté relacionada con el nivel socioeconómico (NSE) y la falta de recursos de las familias o del acceso a la educación. La pandemia limitó las oportunidades de muchas familias y algunos niños y jóvenes en edad escolar ahora cargan con la responsabilidad de ayudar al sustento económico de sus familias. Estos estudiantes, por lo tanto, no van regularmente a la escuela, en especial en áreas rurales donde predominan los pequeños negocios familiares (entrevistado #1, 3 de noviembre de 2021).

Indicadores de aprendizaje

Si bien la matriculación y la deserción ofrecen información crítica acerca de alumnos con acceso a la escolaridad y al aprendizaje, también se deben considerar indicadores educativos adicionales, como la tasa de alfabetización, las brechas en el aprendizaje y los resultados obtenidos en exámenes estandarizados para entender el estado global de un sistema educativo.

La tasa de analfabetismo en Guanajuato ha disminuido durante los últimos 30 años. La proporción de adolescentes analfabetas se redujo de 16 de cada 100 en 1990 a 5 de cada 100 en 2020, y presentó mayor concentración en áreas rurales y entre las mujeres (SEG, 2021). Los municipios más poblados en el corredor industrial presentan las tasas más bajas de analfabetismo, no solo por debajo de la tasa estatal de 5.3%, sino debajo de la nacional, que es de 4.7% (SEG, 2021).

Adicionalmente, un análisis del rezago académico contribuye al diagnóstico del sistema educativo. En Guanajuato, este rezago se clasifica como leve (cuando un alumno está matriculado un grado más abajo del que corresponde a su edad) y grave (cuando está matriculado dos o más grados por debajo del que corresponde a su edad) (SEG, 2021). En 2021, el reto más significativo lo constituyeron los adolescentes de entre 15 y 17 años: más de 14% presentaban algún tipo de rezago. Los rezagos académicos en primaria y secundaria son menos frecuentes, pero no por ello insignificantes (SEG, 2021).

El Plan Nacional de Evaluación (PLANEA) es el examen estandarizado con el que se miden las capacidades básicas de los alumnos en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación. Los resultados de la última edición anterior a la pandemia revelan que las escuelas de Guanajuato están marginalmente por debajo de la media nacional tanto en primaria como en secundaria (SEG, 2019). 61.6% de los estudiantes de primaria en el estado fueron evaluados con el nivel más bajo en Matemáticas en 2018. En secundaria, los resultados en Lenguaje son muy cercanos a la media nacional, aunque muestran un incremento de los estudiantes cuyos resultados correspondieron al nivel más bajo entre 2015 (29.6%) y 2017 (32.8%) (SEG, 2021). Es posible, entonces, confirmar que, a pesar de estar cerca de la media nacional, los estudiantes guanajuatenses aún distan de los niveles deseados de aprendizaje.

2.2 Impacto de la COVID-19

Acorde con las directrices nacionales, Guanajuato suspendió las clases presenciales el 17 de marzo de 2020 (SEG, 2020). La SEG hizo uso de programas federales, como Aprende en Casa, y los suplementó con otros

recursos como Escuela en Casa, guías, cuadernillos, TV4 y el sitio web de la SEG (SEG, 2020). Aprende en Casa nació de un programa de alfabetización para áreas remotas y rurales llamado Telesecundaria, basado en contenido audiovisual transmitido por televisión e internet, que llevaba ya mucho tiempo existiendo (Vincent-Lancrin, 2022). Durante el año escolar, la SEG también llevó a cabo una considerable iniciativa de investigación cualitativa y cuantitativa entre mayo y noviembre de 2020. Durante una primera fase, participaron más de 36 000 educadores, incluyendo maestros y directores; en la segunda, fueron encuestadas más de 85 000 familias. El objetivo fue entender las condiciones educativas generadas por la pandemia desde el punto de vista de los involucrados. Aunado a esto, a los profesores se les concedió autonomía para comunicarse con los alumnos y sus familias mediante servicios de mensajería instantánea y correo electrónico (SEG, 2020).

En vista de la incertidumbre y la complejidad del regreso a clases presenciales, en 2020, la SEG también utilizó el programa CONCURPRISE (Concreción Curricular de Primaria y Secundaria), el cual ofrece documentación detallada de los objetivos de enseñanza y aprendizaje (SEG, 2020a): 1) proporcionar a los maestros una herramienta para identificar la progresión curricular adecuada para cualquier año lectivo, 2) identificar el contenido y las competencias esenciales para contribuir con el proceso de enseñanza en el grado siguiente y 3) darles autonomía a los Consejos Técnicos Escolares para tomar decisiones con base en sus contextos y considerando los contenidos y aprendizajes esenciales del currículo nacional (SEG, 2020a). Esta iniciativa les da a los maestros la autonomía para poder ajustar sus temarios, lo cual es eficiente el manejo de tiempo y recursos para atender las necesidades reales de los estudiantes. El programa CONCURPRISE brinda una perspectiva transversal para el contenido de cada grado para que los maestros aseguren una continuidad clara entre los grados, lo cual fomenta una transición efectiva para los alumnos (SEG, 2020a). Con estos recursos, la SEG les da a los profesores una guía didáctica y sugerencias de contenido relevante que son de utilidad para cada estudiante.

A pesar de los esfuerzos de la SEG por proporcionar medios alternativos de enseñanza, una encuesta aplicada a más de 30 000 profesores reveló que 25% de los estudiantes de primaria y secundaria no estaban activamente comprometidos con la escuela, con cierta variación entre los distintos grados (SEG, 2020). En las áreas rurales había barreras significativas de acceso tecnológico, lo que derivó en oportunidades educativas desiguales y brechas potencialmente más profundas en el aprendizaje de esos niños en comparación con los de las áreas urbanas (SEG, 2021).

Mediante entrevistas con quince actores del sistema educativo de Guanajuato, incluyendo a maestros, directores y alumnos de escuelas primarias, se confirmó que hubo una disparidad considerable en el acceso a internet y a las oportunidades educativas cuando se cerraron las escuelas. Además, los maestros enfatizaron la desmotivación de los alumnos y las barreras que enfrentaban para comprometerse activamente con la escuela, lo cual contribuyó a la discontinuidad educativa (entrevistados #14 y #15, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021).

Aunque aún hay faltan datos para cuantificar concluyentemente el impacto del periodo de aprendizaje a distancia, la investigación comparativa muestra que podemos esperar una pérdida significativa en el aprendizaje. La pandemia de COVID-19 ha tenido efectos graves en el acceso a la educación, la asistencia a clases y

el compromiso con las mismas en todo el mundo (Reimers *et al.*, 2021). De igual manera, dados los recursos limitados y el hecho de que la infraestructura actual básicamente sostiene la enseñanza presencial, las desigualdades que ya existían antes de la pandemia se han visto exacerbadas (Reimers *et al.*, 2021). En la misma línea, en 2019 y 2021, se llevaron a cabo dos encuestas con estudiantes entre los 10 y los 15 años en México, que confirman las pérdidas en el aprendizaje de la lectura y las matemáticas y que aumentó la desigualdad entre los resultados de alumnos de alto y bajo NSE (Hevia *et al.*, 2021). Adicionalmente, los resultados muestran que la pobreza de aprendizajes —la incapacidad de leer a los 10 años de edad— aumentó y los más afectados por ella fueron los estudiantes de bajo NSE, lo cual implica que la brecha se ha profundizado (Hevia *et al.*, 2021). Mientras el mundo intenta recuperarse de la devastación de la COVID-19 y navegar a través de la incertidumbre de vivir en medio de una pandemia, aún existen razones para mantener la esperanza e intentar incansablemente construir un futuro mejor y más equitativo a pesar de los retos presentes.

2.3 Teoría de acción

Para superar los retos que enfrenta el sistema educativo y el impacto aún presente de la COVID-19, la SEG plasmó su visión del futuro en un *Decálogo* (SEG, 2021b), donde se presentan compromisos de alto nivel que se espera que operen como andamio para futuras reformas e intervenciones (SEG, 2021b). Estos compromisos fueron resultado de un diálogo informado entre distintos miembros de la SEG, expertos nacionales e internacionales en educación y otros actores relevantes. Entre otros, plantea la construcción de capacidades socioemocionales, competencias tecnológicas, colaboraciones con actores comunitarios, prácticas incluyentes, capacitación docente, ciudadanía global y habilidades para el siglo XXI (SEG, 2021b).

Tras reunir y contrastar distintas narrativas y fuentes de información, la teoría de acción resume lo que se supone son las creencias esenciales relacionadas con la educación y el aprendizaje en Guanajuato:

Si les proporcionamos acceso y oportunidades apropiadas de aprendizaje a todos los alumnos, fortalecemos el desarrollo profesional de nuestros educadores, nos concentramos en pedagogías eficaces e innovadoras —incluyendo el desarrollo de capacidades socioemocionales y competencias tecnológicas— y fomentamos el aprendizaje autónomo entre los maestros y los alumnos, el mejoramiento en la enseñanza y el aprendizaje en Guanajuato producirá resultados educativos que permitirán que los graduados puedan convertirse en aprendedores permanentes y ciudadanos globales.

Esta teoría de acción y las recomendaciones del informe de la UNESCO, de las que se hablará en la siguiente sección, proporcionaron información para la creación de potenciales políticas educativas para la región.

3. FUTUROS EDUCATIVOS

3.1 Cinco propuestas para la educación

El 10 de noviembre de 2021, un comité nombrado por la UNESCO redactó un informe llamado *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (2021). En él, el comité enumera cinco “dimensiones para renovar la educación”, cada una de las cuales contribuye a una perspectiva de la educación que promueve la educación incluyente, sustentable y a largo plazo para todos (UNESCO, 2021). Con base en lo que se sabe del sistema educativo guanajuatense, existen fuertes coincidencias entre este y cuatro de las cinco dimensiones del informe de la UNESCO, que se detallarán en la siguiente sección. Todavía no hay evaluaciones formales de impacto para cuantificar con precisión los efectos de muchas de las iniciativas en Guanajuato, pero hay evidencia cualitativa acerca de los programas que nutre informativamente este análisis.

Pedagogías de cooperación y solidaridad

La primera dimensión del informe de la UNESCO —las pedagogías de cooperación y solidaridad— detalla la importancia de las “capacidades intelectuales, sociales y morales” de los estudiantes para promover la empatía y la compasión (2021, p. 4). Una forma en que el sistema educativo guanajuatense se alinea con esta propuesta es a través del Programa Integral de Derechos Humanos en la Educación, cuyo objetivo es promover la calidad educativa mediante el entendimiento, las acciones y la defensa de los derechos humanos en las escuelas (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021a). Para implementar esta pedagogía eficazmente, la SEG ofrece oportunidades de aprendizaje profesional para que los maestros fortalezcan sus prácticas en la enseñanza de derechos humanos (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021a), lo que impactará aproximadamente a 3 400 alumnos en escuelas primarias y secundarias en el estado (F. Valles, comunicación personal, 3 de febrero de 2022). Asimismo, el Programa Estatal de Inclusión Educativa de Grupos en Situación de Vulnerabilidad abrió un espacio de diálogo entre el gobierno y las familias de grupos vulnerables, como las familias de estudiantes con necesidades especiales que se estaban integrando en escuelas de educación general (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021). Similarmente, se brindó ayuda a los padres para atender a sus hijos entre los 0 y los 3 años, con lo que se pudo beneficiar a 4 320 familias de 370 comunidades rurales en el estado (F. Valles, comunicación personal, 3 de febrero de 2022). Mediante programas de este tipo, el gobierno de Guanajuato continúa ofreciendo diversos caminos para la inclusión de los estudiantes más vulnerables y sus familias.

Currículo y la evolución de los bienes comunes del conocimiento

La segunda dimensión del informe de la UNESCO busca conectar el contenido educativo y las competencias mediante colaboraciones con distintos actores (UNESCO, 2021). La SEG está trabajando en una iniciativa para proponer el programa Desarrollo de la Mentefactura, el cual promueve colaboraciones innovadoras y emprendedoras para más de 50 000 ciudadanos (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021c). En colaboración con Amazon Web Services (AWS), Inc., una compañía de Amazon (NASDAQ: AMZN), el programa busca ofrecer desarrollo de capacidades tecnológicas a 2 500 maestros y alumnos de 24 instituciones educativas participantes (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2020). Este programa se alinea con el objetivo presentado en el informe de evolucionar

los bienes comunes del conocimiento, pues, como dice, “las colaboraciones entre las instituciones de educación superior y las comunidades en todas partes del mundo deberían ser realmente mutuas” (UNESCO, 2021, p. 76).

El trabajo transformador de los maestros

La tercera dimensión relevante de la lista se enfoca en la importancia de la colaboración entre maestros, el soporte a su trabajo y el mantenimiento de su profesionalismo y autonomía al educar. El informe afirma que la sociedad debería “dar a los maestros un amplio margen de autonomía complementado con apoyos significativos” (UNESCO, 2021, p. 99). En la encuesta de la SEG mencionada anteriormente, 96% de los maestros consideraron necesario el desarrollo profesional tecnológico (Gayol, 2021). Para ello, la SEG creó varios programas para atender esa necesidad, lo cual se alinea con la tercera dimensión presentada por la UNESCO. Tales programas incluyen el de Profesionalización y Desarrollo Docente y el Programa de Formación 2021, los cuales han proporcionado educación continua a 52 000 maestros en Guanajuato mediante oportunidades de aprendizaje profesional, que incluyen formación en aprendizaje socioemocional y capacidades técnicas (Polémica Guanajuato, 2021). Los maestros también expresaron en la encuesta del SEG de 2020 que valoraban contar con ambientes autónomos y flexibles para la enseñanza y el aprendizaje (SEG, 2020). El programa CONCURPSE también se alinea con esta propuesta, dado que ofrece a los maestros más libertad y confianza en su capacidad profesional para tomar decisiones y enseñar adecuadamente un currículo modificado.

Otro aspecto de esta dimensión es el llamado a que las familias colaboren con los profesores para educar a sus hijos (UNESCO, 2021). La iniciativa Familias Corresponsables nació de un panel de expertos acerca de cómo los padres podían auxiliar a sus hijos durante la “era digital” del aprendizaje (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021b). El programa identifica a las familias como “corresponsables” del aprendizaje de los niños en casa, lo cual en última instancia contribuye con el trabajo de los maestros en la escuela gracias a la participación de más de 1500 familias (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2021b). Así, se crean diálogos y espacios de colaboración con las familias, lo cual se alinea con la tercera dimensión del informe de la UNESCO.

La educación en distintos tiempos y espacios

La cuarta dimensión relevante presentada por la UNESCO incentiva al lector a considerar oportunidades educativas en distintos espacios y formas, incluyendo los contextos digitales y la educación para adultos (UNESCO, 2021). En concordancia con el informe, el desarrollo de capacidades para el siglo XXI en el contexto de la ciudadanía global y el aprendizaje autónomo están igualmente insertados en las prácticas y convicciones actuales de la SEG. Un ejemplo de ello es el programa Fortalecimiento de Centros Comunitarios Digitales (INAEB, s. f.), que actualmente opera en 117 instalaciones para que aquellos individuos que no hayan completado los niveles obligatorios de educación tengan acceso a la tecnología y al aprendizaje digital (INAEB, s. f.). Por último, Guanajuato creó el programa Ecosistema de Formación Docente, un taller de la Universidad de Guanajuato que proporciona educación continua para maestros (Universidad de Guanajuato, 2018).

A través del trabajo que ya se ha hecho a lo largo y ancho del estado, la SEG puede seguir fortaleciendo sus programas para alinearlos aún más con las propuestas que aparecen en el informe de la UNESCO. La siguiente sección presentará posibles políticas que podrían aprovecharse para lograr tal objetivo.

4. ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Considerando lo que se sabe de la situación actual en Guanajuato, el llamado a la acción que constituye el informe de la UNESCO y la teoría de acción subyacente, existe una oportunidad latente para mejorar el sistema. La pandemia de COVID-19 y una serie de factores internos han ejercido mucha presión sobre el sistema educativo de Guanajuato. Sin embargo, estos problemas no son exclusivos de dicho estado: países de todo el mundo se han visto y se siguen viendo afectados por el cierre de las escuelas, pero hay lecciones de las cuales es posible aprender si se utiliza una perspectiva comparativa, no solo de lo que sucede fuera del país, sino respecto a los sistemas y estrategias existentes que deben ser aprovechados. Esta sección expondrá y examinará tres caminos potenciales a considerar aprovechando el impulso ya presente en Guanajuato.

4.1 Alternativas posibles

Refuerzo de estructuras existentes

Hay múltiples iniciativas que intentan elevar el nivel de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en Guanajuato en distintos niveles del sistema. Este camino propone dos ajustes específicos en las iniciativas existentes: (1) incentivar el desarrollo profesional docente y (2) involucrar a familias y comunidades. Estos ajustes fortalecerían en última instancia las estrategias, estructuras y prácticas con las que ya cuenta el sistema educativo guanajuatense.

El primero se concentra en los programas existentes de desarrollo profesional. En su informe (2021), la UNESCO resalta que las identidades y capacidades profesionales de los maestros nunca están realmente completas. A pesar de la existencia de oportunidades de desarrollo profesional, muchos maestros y directores escolares en el estado expresaron que no hay suficientes incentivos para tomar estos cursos de forma voluntaria porque hacerlo implicaría utilizar para ello su tiempo y recursos personales. Las estructuras y oportunidades de desarrollo profesional que ofrece la SEG hoy podrían ser más eficaces a través de dos acciones específicas: en primer lugar, a través de una concientización e incentivación de la participación individual, y, en segundo lugar, a través de un reconocimiento público de su participación en actividades de desarrollo profesional. Se cree que más maestros participarían en estos programas si tuvieran más visibilidad y concientización y si se les reconociera frente a su comunidad por completar exitosamente su certificación..

El segundo ajuste se relaciona con incrementar la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en la educación de los jóvenes. En una serie de foros abiertos al público llamados COEDU, la SEG ya ha establecido un diálogo con las familias y otros miembros de la comunidad para comentar diversos retos educativos (SEG, 2021c). La participación en estas instancias se realiza a través de la plataforma de Facebook, por lo que podría suponerse que solo quienes cuentan con acceso a internet pueden formar parte de ellos. Esto significa que no han podido involucrar a todos los hogares de los estudiantes. Una encuesta de la SEG aplicada en 2020 indica que alrededor de 35% de los hogares guanajuatenses tienen una computadora o tableta y 48.5% cuentan con acceso a internet (Gayol, 2021). Esto significa que no han podido involucrar aún

a todos los hogares de los estudiantes. Se cree que el programa actual y los foros podrían fortalecerse para que más miembros de la comunidad participen con ayuda de facilitadores locales a nivel escuela o salón. Tal iniciativa mejoraría la equidad al eliminar el requisito tecnológico para participar en las propuestas virtuales de la SEG.

Aunque esta alternativa no conlleva cambios en el currículo ni mayores modificaciones estructurales, esta estrategia para elevar el sistema existente mediante acciones locales en las escuelas representa más que un *statu quo*. Es por esto que debería considerarse parte de estos métodos para lograr la equidad y la excelencia en la escuela. Esfuerzos similares podrían efectuarse más allá de las áreas de desarrollo profesional e involucramiento familiar, con acciones como coparticipaciones entre escuelas y negocios locales, colaboraciones entre maestros o una evaluación de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, entre muchos otros.

De vuelta a lo básico: un currículo reestructurado

La segunda alternativa es concentrarse en los pilares básicos de la educación, específicamente en las capacidades lingüísticas y matemáticas. Como se mencionó anteriormente, basándonos en los resultados de la más reciente prueba nacional PLANEA, queda claro que el desempeño de los estudiantes guanajuatenses está por debajo de lo esperado. Los resultados actuales aún no están disponibles, pero cabe suponer que la pandemia no ha hecho más que exacerbar esta situación. Al planear el futuro, quienes diseñan las políticas necesitan considerar seriamente el efecto disruptivo que la COVID-19 ha tenido en la educación y el hecho de que los docentes deben enfrentar el reto de compensar potencialmente meses de pérdida de aprendizaje. La sociedad puede tener la esperanza de que el mundo se estabilizará y se volverá más predecible, pero la historia y las circunstancias presentes no deben pasarse por alto. Volver a lo básico en el corto plazo para reestablecer estándares y capacidades básicas para ponerse al día después de meses de intensa volatilidad sería benéfico para Guanajuato.

Una forma de hacerlo es mediante un currículo básico de capacidades. Concentrándose en los pilares fundamentales, tanto maestros como estudiantes estarán mejor equipados para lidiar con temas más complejos en el futuro. Un ejemplo reciente de la implementación de una estrategia de Volver a lo Básico son los ambiciosos esfuerzos de reforma que hubo en Portugal entre 2011 y 2015. El exministro de Educación de Portugal, Nuno Crato, llevó a cabo una estrategia de “regresar al currículo básico” e insistió en que “sin una base de conocimiento sustantivo, los estudiantes no pueden lograr una apreciación de ninguna materia no pueden desarrollar capacidades avanzadas, no pueden progresar en ninguna carrera, no pueden obtener conocimientos ni capacidades de alto nivel en ninguna materia” (Crato, 2020, p. 215). Portugal demostró un cambio exitoso en los objetivos de aprendizaje basado en los fundamentos esenciales numéricos y lingüísticos e incorporó directrices claras. Los líderes educativos descubrieron que los intentos anteriores de aplicar una enseñanza amplia habían afectado negativamente a los alumnos e insistieron en que “la amplitud no debe ni puede lograrse a costa del conocimiento estructurado” (Crato, 2020, p. 215).

De acuerdo con lo que hasta ahora se sabe, este currículo optimizado y potencialmente simplificado podría ser lo que necesita el sistema educativo guanajuatense. Esto requeriría una reestructuración curricular que

partiera de la coordinación y la colaboración con el gobierno federal; por lo que podría tomar tiempo para crearla e implementarla. Sin embargo, los resultados serían probablemente positivos para el desempeño académico, como sucedió en el caso del sistema educativo portugués (Crato, 2020).

Aprendizaje acelerado

Esta alternativa delinea una estrategia que busca combinar las estructuras existentes en Guanajuato y altas expectativas para el futuro. La propuesta consiste en adaptar y expandir el currículo del programa CONCURPSE para integrar los objetivos de un Programa de Aprendizaje Acelerado (PAA). Si bien muchos de los objetivos de CONCURPSE ya están alineados con este fin, existen áreas de oportunidad para mejorar e implementar esta estrategia de manera estatal. Dicho esfuerzo requeriría una mayor sinergia cultural, educativa y política; si se hace correctamente, sin embargo podría incrementar la confianza entre las familias y las escuelas, lo que potencialmente remediaría la baja matriculación y la deserción escolar.

Un marco existente del TNTP (*The New Teacher Project*, o Proyecto del Nuevo Maestro) detalla lo que incluye un Proyecto de Aprendizaje Acelerado. Uno de los primeros puntos es crear un equipo diverso de planificación con varios actores de la comunidad escolar: maestros, familiares, líderes escolares (TNTP, 2020). Dicho equipo se encargaría de proponer distintos planes para potenciales escenarios de enseñanza, como el aprendizaje virtual, horarios escalonados, distancia física, cierres de escuelas por olas de COVID-19 y horarios regulares presenciales. Los principios del Aprendizaje Acelerado son (TNTP, 2020, p. 7):

1. El aprendizaje acelerado y la capacidad de respuesta cultural, social y emocional no son mutuamente excluyentes.
2. El aprendizaje acelerado y la docencia efectiva son interdependientes.
3. El aprendizaje acelerado y la docencia efectiva no deben provocar más traumas.

Cada uno de estos principios enfatiza la inclusividad, las altas expectativas y la enseñanza de alta calidad, lo cual es especialmente importante porque los estudiantes que no han tenido acceso a educación de calidad “necesitarán incorporar más de un año de aprendizaje dentro de un solo año lectivo para compensar el aprendizaje que han perdido” (TNTP, 2020, p. 7).

Según el TNTP, la idea detrás del Aprendizaje Acelerado es lograr enseñar contenido y capacidades de cierto grado de dificultad al tiempo que se proporcionan andamiajes para rellenar las lagunas “justo a tiempo” mientras van apareciendo a lo largo del año escolar en vez de que los alumnos se queden “atrapados en un ciclo de trabajo de baja calidad o por debajo de su grado” (2020, p. 7). Dichas lagunas serían determinadas por un equipo de aceleración en el ámbito escolar y evaluaciones antes del inicio del año lectivo (TNTP, 2020). Para fines de las modificaciones contextuales, recomendamos un equipo de aceleración de índole sistémico que apoye los esfuerzos de implementación de un PAA en Guanajuato. El TNTP (2020) presenta ejemplos de cómo rellenar esas lagunas: en vez de sustituir los materiales del grado indicado por algo más fácil de entender, el profesor identificaría el contenido y las habilidades críticas necesarias para entender el texto y lo suplementaría con material adicional adecuado. El Aprendizaje Acelerado resalta la importancia de

identificar “las capacidades y conceptos más importantes de cada estándar o unidad de estudio” (TNTP, 2020, p. 9) y dedicar una o dos clases a enseñarlos para que los estudiantes estén preparados exactamente antes de llevar a cabo el trabajo diseñado para ese grado (TNTP, 2020). En Guanajuato, ya se cuenta con una base fuerte para identificar estas capacidades gracias al programa CONCUPRISE. Con la posibilidad de usar esta herramienta de modo sistémico, el TNTP podría guiar con directrices generales para la toma de decisiones al momento de implementar el Aprendizaje Acelerado en el sistema nacional.

Un documento publicado en 2013 por la UNESCO brinda un contexto más amplio para los PAA mediante un análisis nacional de quince programas (Longden, 2013). El reporte cubre una variedad de programas de un área o grupo poblacional particular a todo el sistema educativo de un país, pero resalta la capacidad de esas estrategias de ser aplicadas en contextos distintos. Este análisis reveló que todos los programas acelerados tienen elementos clave en común, que incluyen “salones pequeños, apoyo continuo a los docentes, estrategias de aprendizaje activo, suministro regular de materiales y un currículo relevante enfocado en capacidades fundamentales para los primeros años” (Longden, 2013, p. 27). Tales indicadores brindan una definición consistente de cómo habría que estructurar un PAA, pero aún queda espacio para la creatividad y la flexibilidad para aplicarlo a un contexto específico. Otro resultado clave del reporte es que un PAA exitoso recae fuertemente en la participación de la comunidad (Longden, 2013). En última instancia, el estudio sugiere que un PAA es una “opción eficiente en términos de costos para brindar educación básica a niños marginados” (Longden, 2013, p. 27).

Un ejemplo de aprendizaje acelerado dentro del salón de clases se ve en el *Projeto Autonomia Carioca* (Proyecto de Autonomía de Río de Janeiro) de Brasil. Dicho proyecto comenzó en 2010 en 205 escuelas públicas para atender los retos de la deserción “reduciendo gradualmente la brecha entre el grado y la edad” (Xavier & Canedo, 2012, p. 146). Se trató de una colaboración pública-privada en la que el material didáctico fue suministrado por una institución privada y creado en universidades brasileñas (Xavier & Canedo, 2012). Los salones de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje, y que estaban en riesgo de repetir el año o abandonar la escuela, recibían “atención especial del profesor y de los administradores en cuanto a su asistencia, desempeño, comportamiento en clase e interacción con compañeros y maestros” (Xavier & Canedo, 2012, p. 146). Mediante el aprendizaje diferenciado, el programa buscaba no solo recuperar el conocimiento perdido en grados anteriores, sino también que pudieran “recuperar la autoestima, desarrollar hábitos de estudio, aumentar la asistencia, mejorar el comportamiento en clase y aprender cosas básicas, lo cual permitiría que continuaran estudiando” (Xavier & Canedo, 2012, p. 146). Xavier & Canedo (2012) confirman que los proyectos de aceleración ayudan a que los alumnos logren más rápido un nivel de desempeño similar al de las clases regulares. Es evidente que no solo ayudaría a Guanajuato a reconstruirse de mejor manera, sino también se alinearía con las propuestas del informe de la UNESCO.

4.2 Criterios de selección y análisis

Para examinar de manera crítica la viabilidad de las alternativas ya expuestas, la presente sección ofrece cuatro criterios de selección que permitirán elegir las recomendaciones finales de forma clara y racional.

En primer lugar, es importante considerar las limitaciones presupuestales del sistema, especialmente dado el efecto que la pandemia de COVID-19 ha tenido en los gobiernos; por ende, es necesario analizar las alternativas desde una perspectiva de viabilidad financiera. En segundo lugar, como en los intentos previos de implementar reformas educativas en todo el mundo, es crucial que el ecosistema político y la sociedad brinden su apoyo para que la política funcione. Esta viabilidad debe ser considerada cuidadosamente para garantizar que la recomendación obtenga suficiente participación de los actores relevantes. El tercer criterio utilizado para evaluar las propuestas es la maximización de la viabilidad operativa de la política en cuestión, la cual considera las estructuras existentes del sistema y la necesidad de capacitación para su implementación exitosa. Por último, teniendo en cuenta la misión y responsabilidad de Guanajuato de proporcionar educación incluyente y de calidad para todos sus alumnos, es fundamental examinar cómo cada alternativa maximizaría la igualdad educativa en Guanajuato.

Considerando estos criterios, un análisis de la relación costo-beneficio nutrió el proceso de elegir una recomendación para la SEG. Por un lado, la alternativa del refuerzo de estructuras existentes es la más viable en términos operativos y financieros dado que recae en las estructuras y capacidades que el sistema ya tiene. La SEG no necesitaría capacitación adicional, sino reorganizar e incorporar las oportunidades presentadas por la pandemia de COVID-19 al sistema. En cuanto a su viabilidad política, por otro lado, es la que menos resistencia encontraría porque no cambia radicalmente el *statu quo*; sin embargo, no atiende el grave problema de desigualdad del estado, lo que la hace políticamente más débil: no representa un esfuerzo por disminuir la desigualdad y más bien potencialmente reforzaría el *statu quo*.

El segundo camino posible —el del currículo que regresa a lo básico— representa algunos problemas en cuanto a su viabilidad política. Se tendría que reexaminar el currículo y Guanajuato necesitaría apoyo y colaboración considerables no solo de índole local, sino también nacional. Tal cambio también conllevaría altos costos financieros y operativos por la creación del nuevo currículo y la capacitación considerable que implicaría. En términos de atender la desigualdad, se trata de una estrategia uniforme que no dejaría espacio para considerar las necesidades particulares de una gran variedad de estudiantes.

La tercera opción, la implementación de un Programa de Aprendizaje Acelerado, consiste en un acercamiento más holístico e individualizado que se adaptaría a cada estudiante, lo cual la hace la opción más equitativa. En cuanto a su viabilidad operativa, el programa CONCURPSE con el que ya se cuenta proporciona bases sólidas que se pueden expandir para implementar un PAA en el estado. Políticamente, Guanajuato ha mostrado cierta iniciativa al crear CONCURPSE, lo cual indica inercia y voluntad política para enfrentar el impacto de la pandemia de COVID-19. El programa se implementó el año pasado y las entrevistas muestran que los maestros se han comprometido con él (entrevistados #9, #10, #12 y #13, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021). Cabe destacar, sin embargo, que comparada con las otras opciones, esta resulta costosa financieramente, pues requeriría posicionar a profesionales para la concepción e implementación de esta política; asimismo, requeriría de financiamiento para proporcionar capacitación docente a gran escala. Sin embargo, la identificación de capacidades fundamentales en el programa CONCURPSE sienta las bases para la creación de un PAA, lo cual reduciría su costo total.

5. RECOMENDACIÓN FINAL

Considerando todo lo anterior, y tras una revisión crítica de los datos y la literatura disponibles, la recomendación que hacemos a la SEG es implementar un Programa de Aprendizaje Acelerado en el estado que incluya la priorización del conocimiento y las capacidades esenciales dentro del currículo del grado. La evaluación de los criterios revela que, aunque conlleva retos financieros y operativos, contaría con el apoyo político necesario y en última instancia serviría para crear un sistema educativo más equitativo. Es por esto que se cree que es la mejor opción para mejorar la calidad de la educación en el estado.

Profundizando en las razones que respaldan esta elección, es posible utilizar elementos ya existentes de la estructura del sistema para su implementación. Por ejemplo, similarmente a los ajustes trazados en la primera alternativa, hay estrategias sencillas que podrían incrementar el compromiso de los maestros con desarrollo profesional y apoyo para la disseminación de un PAA. Al respaldar y reconocer los esfuerzos de los maestros para llevar a cabo este nuevo programa, se fortalece la participación con el objetivo de transformar e inspirar al sistema en su conjunto. Las familias y las comunidades formarían parte integral de este nuevo contrato social y los frutos de las estrategias corresponsables que surgieron a causa de la pandemia podrían ser aprovechados y concentrados.

Como lo evidenció la pandemia de COVID-19, la autonomía docente fue una pieza clave para favorecer el aprendizaje durante el cierre de las escuelas. Un PAA aprovecharía esta inesperada oportunidad permitiendo que las partes involucradas determinen cuáles son las lagunas en el aprendizaje y que los profesores decidan cómo remediarlas. Adicionalmente, un equipo de aceleración serviría para involucrar a varios actores y promovería la colaboración en las comunidades escolares, un aspecto importante de la tercera propuesta de la UNESCO (el trabajo transformativo de los maestros). Esto también se alinea con el programa existente de responsabilidad familiar y comunitaria. Además, proporcionar oportunidades adicionales de aprendizaje para los docentes fortalecería la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Todos estos factores y capacidades confirman la relevancia y viabilidad de un Programa de Aprendizaje Acelerado.

6. CONCLUSIONES

Tras un análisis riguroso de los programas existentes en el sistema educativo guanajuatense, queda claro que la misión de la SEG está fuertemente alineada con el llamado a la acción del informe de la UNESCO. Dicho lo anterior, Guanajuato aún enfrenta diversos retos en el campo educativo, entre ellos la matriculación, la calidad de la instrucción y la desigualdad. Es probable que la pandemia de COVID-19 siga exacerbando la desigualdad educativa global y obligue a los gobiernos a ajustarse a una “nueva normalidad” y a buscar maneras de asistir a los grupos más vulnerables. Para ello, la SEG podría aprovechar la recomendación de implementar un Programa de Aprendizaje Acelerado para responder ante estos problemas con la flexibilidad necesaria para atender las necesidades de la población.

Un PAA aprovecharía un acercamiento específico al currículo nacional, lo que permitiría que los maestros evaluaran las lagunas de los alumnos mientras les imparten contenido acorde con su grado. Más que remediar y repetir el material perdido, se usarían andamios académicos para rellenar las lagunas y se daría contenido contextualizado e individualizado en cada salón y para cada alumno. La colaboración necesaria para su éxito trasciende los muros escolares y hace corresponsables de la educación de los niños y jóvenes a las familias y a las comunidades. Un PAA aprovecharía el impulso y la comunicación abierta creados durante el periodo de aprendizaje remoto para incluir a las voces locales en la conversación y aprovechar su conocimiento cercano de las necesidades colectivas e individuales de los estudiantes. Se espera que, mediante esta estrategia innovadora que implica un cambio de perspectiva, todos los actores dentro del sistema educativo se comprometan activamente con la construcción de un futuro más grande y justo para la educación. Si bien es posible que la COVID-19 siga intensificando la desigualdad y el bajo desempeño académico, una estrategia de este tipo puede ser el catalizador que lance hacia un mejor futuro a los estudiantes, a los maestros y a las comunidades. Guanajuato está en la posición perfecta para capitalizar la urgencia generada por la COVID-19 y la invitación presentada en el informe de la UNESCO para crear un nuevo contrato social y una cultura de inclusión y colaboración. Como se ha visto en el presente capítulo, las autoras confían en que un Programa de Aprendizaje Acelerado tiene el potencial y la capacidad de favorecer la impartición de estándares educativos de calidad y excelencia a todos los estudiantes de Guanajuato.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras quisieran agradecerle al secretario de Educación, Jorge Enrique Hernández Meza, por esta oportunidad, así como a todos los funcionarios de la Secretaría de Educación de Guanajuato por su generosa colaboración e investigación, en especial a Fátima Valles Huerta, David Uribe García y Laura Ortega González. También quisieran agradecer a los directores, profesores y estudiantes de Guanajuato que contribuyeron a la realización de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Crato, N. (2020). *Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved*. En: Reimers F. (eds) *Audacious Education Purposes*. Springer.
- Gayol, Y. (2021). *Estudio de adaptación Educativa Frente al COVID: Fase II* [manuscrito no publicado].
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2020, 15 diciembre). *El Gobierno de Guanajuato y AWS se unen para capacitar a más de 2 mil 500 jóvenes y docentes en tecnologías emergentes*. Boletines Guanajuato. [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2020/12/15/el-gobierno-de-guanajuato-y-aws-se-unen-para-capacitar-a-mas-de-2-mil-500-jovenes-y-docentes-en-tecnologias-emergentes/>.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2021, 11 febrero). *SEG presenta avances en la Inclusión de Grupos Vulnerables*. Boletines Guanajuato. [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2021/02/10/seg-presenta-avances-en-la-inclusion-de-grupos-vulnerables/>.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2021a, 2 marzo). *Docentes del noreste promueven el respeto de los Derechos Humanos* [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/tag/derechos-humanos/>.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2021b, 14 junio). *Las Familias se suman a la corresponsabilidad en la educación*. Boletines Guanajuato. [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2021/06/14/las-familias-se-suman-a-la-corresponsabilidad-en-la-educacion/>.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2021c, 14 junio). *Presenta el Gobernador la Estrategia “Valle de la Mente-factura Guanajuato”*. [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2021/06/14/presenta-el-gobernador-la-estrategia-valle-de-la-mentefactura-guanajuato/>.
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., y Calderón, D. (2021). *Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico*. *International Journal of Educational Development*, 88, Artículo 102515. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>.
- INAEB (2022) *Centros Comunitarios Digitales*. [En línea], disponible en: <http://www.inaeba.guanajuato.gob.mx/inaeba/ccd/index.cfm>.
- INEGI (2020) *Censo de Población y vivienda 2020*, INEGI. [En línea], disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- INEGI (2022) *Guanajuato. Cuéntame de Mexico*. INEGI. [En línea], disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gto/default.aspx?tema%3Dme%26e%3D11&sa=D&source=docs&ust=1639506349732000&usg=AOvVawOnZPrxgP2VBjwJXPbY8aQO>.
- Longden, K. (2013). *Accelerated Learning Programmes: What can we learn from them about curriculum reform?* Reporte preparado para EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and Learning: Achieving Quality for All, 42. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225950/PDF/225950eng.pdf.multi>
- Polemica Guanajuato (2021, February 5). *SEG: SEG alista programa de formación para docentes*. [En línea], disponible en: <https://polemicaguanajuato.com/seg-seg-alista-programa-de-formacion-para-docentes/>.

- Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. and Wang, M. (2021). *An educational calamity. Learning and teaching during the Covid-19 pandemic.*
- SEG (2019). *Cuaderno para la Difusión y Uso de Resultados: PLANEA en Educación Básica y Media Superior en Guanajuato.* [En línea], disponible en: <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Investigadores/Documents/PLANEA/CUADERNILLO%20PLANEA.pdf>.
- SEG (2020). *Estudio de adaptación educativa ante la contingencia COVID-19.* SEG. [En línea], disponible en: <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Investigadores/PublishingImages/Inicio/CARRUSEL/AdaptacionEducativa.pdf>.
- SEG (2020a) *Modelo Educativo CONCURPSE, Segundo Grado de Primaria: Programa Básico Imprescindible.* [En línea], disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1bVsEVLTaxlUfUpvf1Kta5TTgg5ey7\]Oq/view](https://drive.google.com/file/d/1bVsEVLTaxlUfUpvf1Kta5TTgg5ey7]Oq/view)
- SEG (2021). *Panorama Educativo de Guanajuato Edición 2021.* SEF. [En línea], disponible en: <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/Documents/DocAnalisis/Panorama2021.pdf>.
- SEG. (2021a). *Panel de Indicadores Educativos.* Sistema de Control Escolar ciclo 2021-2022. [En línea], disponible en: <http://seg-qlik02.seg.guanajuato.gob.mx/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=prueba%5Cindicadores%20educativos.qvw&lang=en-US&host=QVS%40qlik-view02&anonymous=true>
- SEG (2021b). *Propuesta de documento para la reconstrucción educativa en Guanajuato, Decálogo.* [manuscrito no publicado].
- SEG (2021c). *Realiza SEG foros de diálogo con sociedad.* [En línea], disponible en: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2021/04/21/realiza-seg-foros-de-dialogo-con-sociedad/>
- SEG (2021d). *Sistema Integral de Información Educativa.* [En línea], disponible en: <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx>
- TNTP (2020). *Learning Acceleration Guide. Planning for Acceleration in the 2020-2021 School Year.* [En línea], disponible en: https://tntp.org/assets/set-resources/tntp_Learning_Acceleration_Guide_Final.pdf
- UNESCO (2021). International Commission on the Futures of Education. *Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education.* UNESCO, 2021.
- Universidad de Guanajuato (2018, September 13). *Ofrece Ecosistema VIDA UG capacitación para docentes.* [En línea], disponible en: <https://www.ugto.mx/noticias/noticias/14095-ofrece-ecosistema-vida-ug-capacitacion-para-docentes>.
- Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2022), *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers.* OECD Publishing. Paris, [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.
- Xavier, A. & Canedo, M.L. (2012). *Education Quality In Public Schools: An Experiment To Reduce The Age-Grade Gap In The City Of Rio De Janeiro.* Problems of Education in the 21st Century, 40, 145.

SEMBLANZAS

Julia Buchholz

Es candidata a la maestría en Desarrollo Humano y Educación por parte de la Facultad de Educación de Harvard. Ha trabajado como consultora para el sector privado y como educadora en España y en Austria.

Adriana Cortez

Cuenta con una maestría en Políticas Educativas Internacionales por parte de la Facultad de Educación de Harvard y una maestría en Educación del City College de Nueva York. Ha trabajado como maestra de educación especial y bilingüe en Nueva York.

Manoela Miranda

Actualmente cursa la maestría en el Programa de Políticas Públicas en la Escuela Kennedy de Harvard. Ha trabajado en el sector de organizaciones sin fines de lucro en Brasil.

María Elena Lehmann

Actualmente cursa la maestría en Administración y Políticas de la Educación por parte de la Facultad de Educación de Harvard. Sus intereses incluyen análisis de políticas educativas y evaluación de programas.

Cuauhtémoc Cruz Herrera, Kanan Dubal,
Nathalia Bustamante y Paula Covarrubias



JALISCO, MÉXICO. REIMAGINAR EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE RECREA

RESUMEN

En este capítulo analizamos cómo el proyecto Recrea del estado de Jalisco se alinea con las ideas principales presentadas en el informe de la UNESCO y ofrecemos recomendaciones para acercar más el sistema educativo jalisciense a la visión de la UNESCO. Recrea es un proyecto estatal que ve la educación como pieza clave de la formación de ciudadanos responsables. Este capítulo presenta los componentes principales de Recrea: su visión, sus metas y el estatus de su establecimiento. Nuestro análisis se basa en datos cualitativos y cuantitativos primarios y en una revisión literaria, así como en evidencia comparada que sustenta las recomendaciones propuestas. Dadas las principales áreas de oportunidad que se identificaron, el capítulo ofrece ocho recomendaciones divididas en tres categorías: (1) fortalecimiento de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), (2) esfuerzos estructurados para la capacitación docente y (3) educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

En 2019, Jalisco, una de las 32 entidades federativas de México, anunció la creación de Recrea, un ambicioso proyecto para reformar la educación para el año 2040. Este capítulo se enfoca en examinar cómo Recrea se alinea con las ideas principales del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, de la UNESCO (en adelante “el informe de la UNESCO”) y ofrecer recomendaciones para conseguir que Recrea se acerque más a la visión de la UNESCO. La primera sección presenta nuestras fuentes y metodología; la segunda, presenta un panorama de Recrea y del estatus de su establecimiento; la tercera, muestra las ideas fundamentales del informe de la UNESCO y comenta los puntos principales de alineación entre este y Recrea; por último, la cuarta y la quinta, consisten en recomendaciones para mejorar el alineamiento de Recrea con el informe de la UNESCO y fortalecer su efecto.

México cuenta con un sistema educativo parcialmente descentralizado, cuyo presupuesto proviene mayormente del gobierno federal. Hay un currículo nacional, pero los maestros y las escuelas gozan de autonomía en cuanto a la impartición de su contenido (SEP, 2016). Varios aspectos de las carreras de los docentes están regulados únicamente por el gobierno federal, como los requisitos para su formación inicial (que ocurre en las escuelas normales), sus salarios y los criterios para sus ascensos. En el año escolar 2020-2021, Jalisco

contaba con 2 340 917 alumnos matriculados, es decir, 7% de la población estudiantil total del país. En educación inicial, básica y media superior, en conjunto, había 1 660 553 estudiantes, 13 415 escuelas y 79 770 maestros (SEEJ, 2020).

1.1 Metodología

Los datos presentados en este capítulo se reunieron mediante investigación en fuentes secundarias, una encuesta en línea, dos rondas de entrevistas y una conversación con un grupo focal. La primera ronda de entrevistas y el grupo focal se llevaron a cabo presencialmente en Cambridge, EE. UU., en octubre de 2021, con funcionarios clave de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEEJ), entre ellos el secretario de Educación, directores de área, maestros y directores escolares. La segunda ronda de entrevistas se llevó a cabo de forma remota con funcionarios de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco y el Departamento de Profesores de la SEEJ en noviembre y diciembre de 2021.

En colaboración con el equipo de la SEEJ, diseñamos una encuesta en línea (en adelante “Encuesta”) con la finalidad de difundir el informe de la UNESCO y evaluar la alineación de Recrea con sus propuestas. La Encuesta se aplicó a 1 888 personas, incluidos 161 directores, 1 296 maestros, 287 estudiantes y 49 supervisores. Aunque presenta información relevante que sustenta el análisis, el sesgo de selección limita la validez interna de la Encuesta: no era obligatoria, pero se difundió en una reunión de la SEEJ en noviembre de 2021; por lo que principalmente la respondieron quienes asistieron tanto de forma virtual como presencial a la reunión. Las preguntas y los resultados de la encuesta se encuentran en <<https://bit.ly/Chapter7JaliscoMexico>>.

2. RECREA: EL PROYECTO ESTATAL DE JALISCO

En febrero de 2018, el entonces candidato a gobernador del estado, Enrique Alfaro Ramírez presentó una propuesta inicial para un proyecto educativo para el estado, fundamentado en un proceso de diagnóstico participativo. Una vez electo, el documento se abrió al proceso consultivo y se recibieron más de 18 000 contribuciones, con lo que Recrea se lanzó en abril de 2019 (Recrea, 2019).

Recrea fue diseñado con una perspectiva humanista y enfocada en la vida con el fin de formar ciudadanos responsables, capaces de lidiar con retos personales y colectivos. Para conseguirlo, se ofrece una educación *en y para la vida*: su intención es fortalecer la habilidad del estudiante para participar plenamente en la vida comunitaria al aprender mediante intercambios y experiencias auténticas. Este ciudadano ideal de Recrea está representado por diez características, que incluyen la responsabilidad social y el respeto a la diversidad, y sirve de referencia para la alineación de todas las prácticas educativas.

La teoría del cambio que subyace al proyecto Recrea se resume así: si incrementamos la capacidad escolar y empoderamos a los maestros, a los alumnos, a los directores y a las familias para que colectivamente reflexionen,

propongan e implanten cambios en sus prácticas, entonces las comunidades dentro y alrededor de las escuelas se volverán organizaciones autónomas de aprendizaje y, entonces, los alumnos podrán involucrarse de forma significativa y crítica con sus comunidades y sus vidas como ciudadanos Recrea.

En la figura 1 se describen las directrices y estrategias principales de Recrea, componentes clave para llevar a cabo este proyecto.

Figura 1: Componentes principales de Recrea

La Educación como base para refundar 2040						
Principios refundacionales						
Formación ciudadana		Calidad en el aprendizaje			Inclusión y equidad	
Líneas estratégicas						
Escuelas para la vida	Comunidades de Aprendizaje en y para la vida (CAV)	Infraestructura educativa	Dignificación de los docentes	Cultura digital	Corresponsabilidad de las familias en la educación	Coordinación para la innovación educativa

3. ESTATUS DE IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS

Recrea ha logrado avances significativos en varias de sus líneas estratégicas desde su establecimiento en 2019 y, en 2021, la SEEJ utilizó indicadores clave para evaluar cada línea. Sin embargo, aún no se han medido, por lo que el estatus de su funcionamiento en esta sección se ha evaluado con base en los datos parciales disponibles y en la información recolectada para este capítulo. El nivel de avance varía sustantivamente entre las líneas estratégicas; las más relevantes para nuestro análisis se presentan a continuación (el progreso detallado de cada una está resumido y se puede consultar en <<https://bit.ly/Chapter7JaliscoMexico>>).

Comunidades de Aprendizaje en y para la vida (CAV). Su finalidad es crear espacios para la reflexión autónoma y la resolución de problemas en todos los niveles del sistema educativo. La SEEJ es responsable de brindar herramientas y estructura para que dichas comunidades funcionen, pero cada institución educativa goza de la libertad de implementarlas. En el nivel escolar, un espacio para los diálogos reflexivos de las CAV es el Consejo Técnico Educativo (CTE), constituido por profesores, directores, el supervisor regional y otros actores escolares que se reúnen una vez al mes para discutir los retos del momento bajo los criterios de la SEEJ. En 2021, 32% de las instituciones educativas estaban en proceso de establecerse como CAV (CEMEJ, 2021a). Según los maestros, las CAV promovieron la innovación y la colaboración en el nivel escolar (Grupo focal, 2021).

Cultura digital. El propósito de esta línea estratégica es incrementar la digitalización de los sistemas administrativos y promover una cultura digital en las escuelas y en la SEEJ. La plataforma Recrea Digital facilita la comunicación y la distribución del contenido de la SEEJ, y actualmente incluye cursos y recursos para maestros, estudiantes y familias, así como herramientas para la administración escolar (Recrea Digital, 2020). Sin embargo, 39% de los maestros dijeron no sentir que contaban con suficiente respaldo en los salones de clase para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades digitales (Encuesta, 2021).

Dignificación de los docentes. Esta línea estratégica pretende mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, reconocer sus prácticas y experiencias exitosas y respaldar su crecimiento profesional (inicial y continuo). Si bien hay gran cantidad de cursos, seminarios en línea y talleres disponibles para los maestros, están dispersos y no hay una vía clara para el desarrollo profesional. También hay limitaciones institucionales para los procesos de contratación y ascensos que están controlados por el gobierno central.

4. LA ALINEACIÓN DE RECREA CON EL INFORME DE LA UNESCO

La UNESCO identificó la educación como un elemento clave para generar respuestas positivas a los retos globales de actualidad, como el cambio climático, el retroceso de la democracia y el avance tecnológico desigual en la inteligencia artificial. Así, el informe de la UNESCO basa “un nuevo contrato social para la educación” en los principios de derechos humanos: inclusión y equidad, cooperación y solidaridad, responsabilidad colectiva e interconectividad.

La base de Recrea se alinea con la visión de la UNESCO respecto al quehacer de la educación en la reconstrucción de las comunidades para un mundo sustentable. Ambos enfatizan la importancia de la inclusión, la equidad y la calidad de la educación para formar a futuros ciudadanos responsables. Además, varias prioridades específicas enumeradas en el informe de la UNESCO están incluidas en las propuestas de Recrea:

Pedagogías de cooperación y solidaridad. La visión ciudadana de Recrea enfatiza la interconectividad entre las escuelas y las comunidades, y promueve la solidaridad y la colaboración entre estudiantes. Según la Encuesta, 82% de los estudiantes estaban total o parcialmente de acuerdo con que tienen oportunidades para colaborar dentro de sus salones de clase.

Currículo y conocimiento. El informe de la UNESCO resalta prioridades curriculares, como la ciudadanía, el aprendizaje socioemocional (ASE) y las capacidades digitales, que también se consideran competencias fundamentales según el currículo nacional mexicano de 2017 y son características del ciudadano Recrea. Durante el año lectivo 2020-2021, se utilizaron en 58% de las CAV (CTE, 2021). Según la Encuesta, 70.8% de los maestros declararon que se les había brindado ayuda para el desarrollo de las capacidades socioemocionales de los alumnos. El informe de la UNESCO también recalca la importancia de fomentar “la apreciación de

la interconectividad del bienestar ambiental, social y económico” (UNESCO, 2021). Acorde a ello, 79% de los maestros y 74% de los alumnos corroboraron que los problemas actuales del mundo, como el calentamiento global, se discuten en clase (Encuesta, 2021).

Salvaguardar y transformar las escuelas. Los principios de las CAV incluyen la pedagogía del cuidado, la promoción el cuidado personal, el cuidado a los demás y el cuidado del planeta dentro de sus diálogos reflexivos (Entrevista 9, 2021). Esto es consistente con la visión presentada en el informe de la UNESCO, que considera a las escuelas pilares principales de ecosistemas más amplios. El informe también resalta la alfabetización digital y el acceso a la tecnología como derechos básicos en este siglo, y ve a las escuelas como lugares que garantizan este derecho. En 2021, 52.3% de las escuelas contaban con acceso a internet (CEMEJ, 2021c) y 33% de los encuestados coincidieron en que las escuelas están suficientemente equipadas con internet o recursos tecnológicos (Encuesta, 2021). Esto representa un reto significativo, pero hay esfuerzos en curso y un plan a futuro para garantizar la infraestructura digital en el cien por ciento de las escuelas para cuando inicie el año lectivo 2022-2023.

El trabajo transformativo de los maestros. El informe de la UNESCO subraya la importancia del trabajo colaborativo entre los maestros y recomienda crear consejos pedagógicos que los respalden y les den libertad. Esto se relaciona con la estrategia CAV, en la que el aprendizaje se lleva a cabo mediante un proceso continuo de diálogo reflexivo con puntos de vista que se comparten entre los actores educativos. El 82.7% de los maestros estuvieron total o parcialmente de acuerdo con que las CAV les proporcionan oportunidades para colaborar entre sí (Encuesta, 2021). Adicionalmente, para Recrea es prioridad mejorar la apreciación por el valor de los maestros y su crecimiento profesional. La encuesta reveló que 65.3% de los maestros están total o parcialmente de acuerdo con que los maestros son valorados por la SEEJ y 62% están total o parcialmente de acuerdo con que los maestros son valorados por la comunidad (Encuesta, 2021).

La educación en distintos tiempos y espacios. El informe de la UNESCO recomienda que el derecho a la educación “se amplíe, volviéndose vitalicio, e incluya el derecho a la información, a la cultura, a la ciencia y a la conectividad” (UNESCO, 2021). La SEEJ se enfoca en la educación inicial, básica y media superior, por lo que el aprendizaje vitalicio trasciende los límites de Recrea. Sin embargo, hay iniciativas para promover las experiencias de aprendizaje de los padres y los miembros de la comunidad mediante contenido digital en la plataforma Recrea Digital y por medio de las CAV dentro del marco de la línea estratégica de la corresponsabilidad de las familias en la educación. El 65% de los estudiantes dijeron estar total o parcialmente de acuerdo con que las familias tienen oportunidades para aprender y participar en las actividades educativas (Encuesta, 2021).

5. RECOMENDACIONES

Si bien muchos aspectos de Recrea coinciden con la visión del informe de la UNESCO, aún se puede refinar el programa a la luz de las prioridades presentadas en dicho documento. Considerando la centralidad de las CAV en la estrategia de Recrea y su alineación con el informe nuestras recomendaciones apuntan a la línea estratégica de las CAV. Por ello, el primer grupo de recomendaciones está orientado hacia fortalecerlas y ampliar su impacto; y más adelante, se concentran en la inclusión y el desarrollo profesional de los docentes y buscan aprovechar las CAV para modificar prácticas que no coinciden con lo planteado en el informe.

5.1 Fortalecer las CAV. La estrategia general

Nuestra confianza en el potencial de las CAV está fundamentada en su coherencia con el modelo de Kools de las Escuelas como Organizaciones de Aprendizaje (EOA), en especial en las dimensiones de “una visión compartida enfocada en el aprendizaje de todos los estudiantes” (el ciudadano Recrea), “espacios de colaboración entre todo el personal” (CTE) y “una cultura de investigación, exploración e innovación” (Kools, 2016). Los grupos focales, las entrevistas y la Encuesta revelaron un fuerte apoyo a las CAV en distintos niveles del sistema educativo: no solo las escuelas funcionan como CAV, sino que departamentos enteros de la SEEJ adoptaron el modelo para sus operaciones (Entrevista 7, 9 y grupo focal, 2021). Recomendamos fortalecer las CAV mediante estas acciones: (1) aumento del número de instituciones educativas que funcionan como CAV; (2) colaboración entre instituciones educativas dentro de una misma región, y (3) creación de un espacio digital para la colaboración. En última instancia, estas acciones llevarán una interacción más efectiva entre las escuelas y los sistemas, y a que las escuelas estén cada vez más preparadas para lidiar con sus propios retos, lo que contribuirá a proporcionar experiencias de aprendizaje relevantes y contextualizadas.

Recomendación 1: aumentar orgánicamente el número de CAV

La visión de Recrea es brindar autonomía a todas las instituciones educativas, así que, por diseño, el establecimiento de las CAV no es obligatorio. Obtener el apoyo de los miembros de cada institución, alumnos y padres incluidos, es crucial para su continuidad (Reimers, 2021). Con esto en mente, *recomendamos fomentar la expansión de las CAV a partir del ejemplo de las que ya están en funcionamiento*. Una referencia es la expansión de LeerKRACHT en los Países Bajos. Esta iniciativa no gubernamental implementó el trabajo colectivo en el ámbito escolar y rápidamente llegó a 10% de todas las escuelas secundarias del país tan solo por la recomendación verbal de los maestros y los líderes escolares, quienes creían que la colaboración entre y dentro de las escuelas era esencial para el mejoramiento de sus prácticas (van Tartwijk y Lockhorts, 2014).

Para tal fin, la SEEJ necesita crear oportunidades para compartir los resultados obtenidos por las CAV ya existentes —mediante actividades o actos públicos, reportes, testimonios y observaciones— y ofrecer suficiente soporte, tanto en términos materiales como en términos de capacitación, para las instituciones educativas que manifiesten interés en convertirse en CAV. El hecho de que ya contar con varias CAV exitosas ayuda a establecer la conexión entre las CAV que ya están operando y las instituciones educativas en proceso de convertirse en una con base en una estructura de tutoría.

Recomendación 2: incrementar la colaboración entre las instituciones educativas

La colaboración entre las distintas instituciones educativas es otro elemento útil para la expansión de las CAV. Más que eso, también es una meta estratégica: según el informe de la UNESCO, la colaboración debería darse no solo entre los maestros de la misma escuela, sino también entre las redes de escuelas y de otras comunidades educativas.

La SEEJ planea llevar a cabo juntas regionales con el fin de sistematizar las experiencias de las CAV, en las que cada una comparte sus experiencias en cuanto a prácticas en el salón, involucramiento familiar, aprendizaje colectivo o desarrollo individual (Entrevista 9, 2021). Así, *recomendamos que dichas reuniones regionales se lleven a cabo cada tres meses para sustentar el progreso de las CAV*. El tema de cada reunión podrá decidirlo el grupo, según los retos prioritarios de la región, y el director de la escuela anfitriona podría facilitar las reuniones. Este proceso, al paso del tiempo, culminaría en el establecimiento de una CAV Regional, un órgano previsto en el diseño original de Recrea (CEMEJ, 2021b), pero que aún no se ha materializado.

Recomendación 3: crear de un espacio digital para el intercambio de conocimientos

Nuestra recomendación final es crear un repositorio de prácticas en la plataforma Recrea Digital para facilitar la colaboración entre las CAV que no estén ubicadas en la misma región. En ese espacio, los maestros y directores tendrían acceso a las experiencias de distintas CAV para adaptarlas y aplicarlas en su propio contexto. Como modelo, está RESPIRE: una plataforma francesa donde los educadores comparten su conocimiento, sus prácticas, sus problemas y sus recursos, con lo que fortalecen su profesionalismo y la innovación. El Ministerio de Educación es el que mantiene y organiza RESPIRE y, para 2015, su repositorio ya tenía más de 2500 propuestas innovadoras de practicantes para contribuir con las comunidades profesionales de aprendizaje de todo el país (OCDE, 2015). Esta comparación con la plataforma francesa es pertinente porque la colaboración depende de un fuerte sentido de la colectividad entre los maestros —el cual se ve reflejado en los sindicatos docentes de ambos países—, pero tiene una limitante: el nivel de conectividad entre los maestros. Según una encuesta aplicada a inicios de la pandemia, 67% de los maestros jaliscienses afirmaron que sus dispositivos eran insuficientes para llevar a cabo la educación en línea y 73% dijo tener una conexión inestable a internet (CEMEJ, 2021a). Mientras tanto, solo 40% de los maestros franceses reportaron acceso insuficiente a internet (OCDE, 2020). El bajo nivel de accesibilidad es una barrera que necesita ser atendida para asegurar el compromiso pleno de los maestros.

Una comunidad colaborativa mediada por la tecnología se alinea con la visión de la UNESCO de la enseñanza como una profesión colaborativa, y se refuerza por la visión de Kools de las EOA, según la cual, todo conocimiento debe ser sistematizado para que se vuelva “conocimiento organizacional” (Kools, 2016). Esta plataforma también atendería el reto que enfrenta la SEEJ de sistematizar las CAV al volver a los maestros protagonistas de este proceso (CEMEJ, 2021a). Para asegurar su compromiso, será importante crear incentivos bien estructurados y darles los recursos adecuados; lo cual se detallará como estrategia para la dignificación de la profesión docente en el apartado 5.2.

Las recomendaciones anteriores están enfocadas en el fortalecimiento de las CAV, hacer del sistema de educación jalisciense un Sistema de Aprendizaje e incrementar su capacidad de adaptación y respuesta a los retos (Kools, 2016). Sin embargo, para estimular la innovación y evitar el riesgo de dar eco a malos juicios, es importante que los altos niveles de autonomía estén acompañados por altos niveles de preparación de la fuerza docente (Schleicher, 2018). En la sección siguiente, comentaremos cómo la estrategia de las CAV puede fomentar y ser beneficiada por el avance del desarrollo profesional docente.

5.2 Esfuerzos estructurados para el desarrollo profesional docente

Existen iniciativas para fortalecer el desarrollo profesional (en adelante “DP”) docente dentro de la línea estratégica de “dignificación de los profesionales de la educación”. Sin embargo, no cuentan con un enfoque claro y son ofrecidas por distintas oficinas que no están coordinadas entre sí. Esto representa una oportunidad para incorporar “el viaje enredado con la vida que es el desarrollo docente” (UNESCO, 2021), incluidos su reclutamiento, la formación inicial, la inducción para los nuevos docentes y el DP continuo.

Un gran número de políticas para maestros se deciden en el gobierno federal, particularmente en cuanto a su formación inicial, sus salarios y ascensos. Recientemente, un esquema estructurado para la progresión de su carrera, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), fue puesto en funcionamiento por el gobierno federal e impactará los incentivos para los maestros en todos los estados, incluido, desde luego, Jalisco. Los estados gozan de cierta flexibilidad para complementar las políticas de reclutamiento y el DP continuo de los maestros, por lo que este será el enfoque de las presentes recomendaciones. Adicionalmente, con base en la postura presentada en el informe de la UNESCO acerca de reconocer el trabajo de los maestros como productores de conocimiento, comentaremos los esfuerzos actuales de Recrea y sugeriremos acciones específicas para alcanzar tal propuesta. Las recomendaciones de esta sección llevarán a una mejor preparación y valoración de los maestros, lo que en última instancia mejorará el aprendizaje de los alumnos.

Recomendación 1: atraer a los estudiantes de bachillerato hacia la enseñanza

En Jalisco, actualmente hay más demanda que disponibilidad de plazas en las escuelas normales (donde se forman los maestros) y casi todas las plazas se llenan cada año (Entrevista 8, 2021). Sin embargo, para Física, Química y Matemáticas (FQM) suelen faltar candidatos, lo cual se refleja en una escasez de maestros especializados en el nivel medio superior, lo que afecta negativamente el interés y el desarrollo de los estudiantes. El procedimiento usual de las escuelas normales es invitar a postulantes que no fueron seleccionados para otras materias a ocupar las vacantes en FQM, lo que afecta la calidad y motivación de los aspirantes a docentes. Aunque a la SEEJ no le es posible cambiar el número de plazas en las escuelas normales, sí puede influir en la publicidad del proceso de postulación y, potencialmente, en la calidad de los postulantes (Entrevista: 8 y 9, 2021). Actualmente, este proceso consiste en publicar la información tanto en la página web de la SEEJ como en algunos anuncios en redes sociales (Entrevista 8, 2021).

Para que la profesión docente resulte más atractiva para los estudiantes de bachillerato, *recomendamos instaurar programas de pasantías para futuros estudiantes de las escuelas normales*. Un modelo a seguir son las pasantías que ofrece el Instituto Nacional de Educación de Singapur, en las que los posibles postulantes al colegio de maestros reciben becas para dar clases en salones reales entre una semana y tres meses (Jensen, 2012). En el caso de Singapur, los estudiantes cuentan con incentivos financieros. En Jalisco, los estudiantes de bachillerato deben completar 240 horas de servicio social para obtener su certificado (SEMS, s. f.), las cuales pueden completarse con pasantías de corta duración o con actividades extracurriculares en instituciones públicas, sobre todo las concentradas en programas de FQM. Además, una vez que se implanten las CAV Regionales, se facilitará la colocación de los pasantes de bachilleratos locales en instituciones de educación básica. La evidencia de Singapur indica que esas pasantías fomentan el interés de los estudiantes de bachillerato por la docencia (Jensen, 2012).

Recomendación 2: Incrementar la relevancia y la estructura del DP por medio de las CAV

Los resultados de la Encuesta en Jalisco indican que 71% de los maestros, 72.2% de los directores y 83.7% de los supervisores están total o parcialmente de acuerdo con que los maestros gozan de acceso a DP de calidad y relevante. Sin embargo, el DP casi siempre consiste en experiencias “de una sola vez” que no tienen que ver con las necesidades específicas de los maestros y no hay seguimiento alguno; además, dependen mucho de la iniciativa y la motivación de cada maestro (Entrevista 5, 2021). La oficina encargada de la capacitación de los maestros en la SEJ (el CAM) ofrece una variedad de seminarios en línea, talleres, cursos y especializaciones. La mayoría de los maestros solo participan en los seminarios en línea y los talleres, que duran entre dos y veinte horas (Entrevista 6, 2021). La oficina encargada de los estudios de posgrado de docentes (EPM) también ofrece especializaciones, maestrías y doctorados. Sin embargo, estas dos oficinas trabajan de forma aislada y sus ofertas no están conectadas. También hay limitaciones de accesibilidad, porque los tres centros de formación del CAM solo están ubicados en ciudades grandes.

El informe de la UNESCO señala que los programas más efectivos de DP son relativamente largos y, al menos en parte, están insertos en la experiencia escolar. Para alinear mejor la oferta del DP en Jalisco, con mejores prácticas y con la visión del informe de la UNESCO, *recomendamos una estrategia de cinco pasos para informar de las necesidades de los maestros al departamento docente de la SEEJ*. El primer paso es sondear las necesidades, que pueden no ser visibles o directamente detectadas por la comunidad escolar, garantizando que “la información sobre lo que necesitan saber y hacer los alumnos se use para identificar lo que necesitan saber y hacer los profesores” (Timperley, 2008). Esto puede hacerse mediante una encuesta aplicada por la SEEJ a distintos actores, como familias, líderes universitarios y empresas contratantes, para comparar su percepción entre el graduado de la educación básica y el esperado por el ciudadano Recrea. El segundo paso es compartir con las CAV los resultados de dicha encuesta, divididos por región, junto con una guía de diálogo que les permita reflexionar sobre sus prácticas y contexto. El resultado de esta reflexión colaborativa será un análisis comprensivo de lo que quieren y lo que necesitan para su DP (Timperley, 2008). El tercer paso es compartir el análisis con el departamento docente, ya sea mediante una encuesta o mediante la estructura de supervisores. Una vez que se tenga una idea clara de las necesidades de DP de cada CAV, el cuarto paso será coordinar los esfuerzos de las distintas oficinas —organizando todas sus ofertas de DP en un solo lugar— con

los programas que se apoyan unos en otros para lograr mayor profundidad. Las CAV regionales pueden servir como centros locales de formación, y las universidades y los proveedores privados pueden contribuir al diseño de nuevos programas para cada contexto. Esta coordinación contribuirá a generar trayectorias más largas y con más interconexión de DP, en las cuales, los maestros recibirán una formación dentro de su ambiente escolar y, además, disfrutarán de la autonomía para encontrar y participar en programas que les resulten relevantes. Por último, el quinto paso consiste en evaluar el DP a partir de los resultados en el progreso de los estudiantes, mediante una nueva ronda de evaluación de necesidades, repitiendo los cinco pasos cada año.

Esta estrategia de cinco pasos está basada en la sugerencia de Villegas-Reimers (2003) de que la preparación docente sea un proceso de aprendizaje vitalicio en el que los cursos y los talleres sean solo dos de una variedad de elementos de crecimiento y aprendizaje. La recomendación también considera el hecho de que programas de formación más largos son más efectivos para mejorar el desempeño de los estudiantes (Darling-Hammond *et al.*, 2010). También parte de la idea de que, en las EOA, el personal debería estar completamente comprometido con la identificación de los objetivos y prioridades de su propio aprendizaje profesional (Kools, 2016).

Recomendación 3: reorganizar a los maestros como productores de conocimiento

Según la Encuesta, 72.6% de los maestros, 70.8% de los directores y 77.6% de los supervisores coinciden total o parcialmente con que los maestros cuentan con suficiente apoyo para producir y compartir aprendizaje acerca de prácticas pedagógicas exitosas en el salón. En efecto, los procesos de investigación escolares promovidos por las CAV permiten consolidar y compartir conocimiento procedimental sobre las experiencias de los maestros (Grupo focal, 2021). Adicionalmente, los profesores cuentan con la oportunidad de hacer reportes e investigación con base en sus propias prácticas didácticas, cuando participan en algunos de los talleres y programas de posgrado (Entrevista 6 y 7, 2021). Sin embargo, la sistematización y la diseminación de este cuerpo de conocimiento están limitadas. Unos cuantos maestros seleccionados compartieron sus experiencias en el congreso Recrea Academy 2021 (Recrea Academy, 2021). La investigación sobre los programas del DP solo llega a una audiencia limitada, al final de los programas, y después de eso no se vuelve a compartir (Entrevista 6, 2021).

El informe de la UNESCO resalta que “a los maestros se les debería reconocer su trabajo como productores de conocimiento”, así como por contribuir a la transformación de ambientes, políticas, investigaciones y prácticas educativas dentro y más allá de su propia profesión (UNESCO, 2021). Por lo tanto, *recomendamos a la SEEJ crear sistemas de incentivos para que los profesores registren y compartan sus experiencias y su aprendizaje*, ya sea con su CAV regional (sección 4.1.2) o en la plataforma Recrea Digital (sección 4.1.3). Estimular la participación de los maestros es importante por la tendencia existente a que el conocimiento en el campo educativo “se quede donde está a menos que haya incentivos fuertes para compartirlo” (Schleicher, 2018). Por ello, los informes de alta calidad sobre las intervenciones podrían asociarse con el progreso en la carrera (como puntos adicionales para los procesos de ascensos horizontales) y ser elegibles para recibir premios y oportunidades exclusivas. Específicamente, recomendamos fortalecer las competencias de enseñanza e investigación, como las ya existentes Recrea y Comparte, lo cual contribuirá a la difusión de prácticas y permitirá que la comunidad docente aprenda de lo que está funcionando y de lo que no. Una buena referencia

es la competencia didáctica china (*gong kai ke*), en la que los maestros dan clases de muestra a la comunidad escolar (en los distritos) o a públicos más grandes (en la ciudad) y las mejores prácticas didácticas son premiadas y compartidas con la comunidad docente (Liang *et al.* 2016). China también es referente para otra fuente de estímulos: los maestros cuentan con facilidades para obtener becas de investigación y fondos para dirigir nuevos programas (Schleicher, 2018).

Aun más importante que los sistemas de incentivos es la facilitación para producir y enviar estas prácticas. En Jalisco, como en muchas otras partes del mundo, los maestros tienen muchísimo trabajo (Entrevista 6, 2021). Para atender ese inconveniente, el formato para registrar y entregar prácticas debe ser sencillo y rápido, además de generar contenido fácilmente comprensible y adaptable por sus receptores.

Todas las recomendaciones respecto a la preparación de los maestros buscan profesionalizar la fuerza docente y apoyarlos en la reflexión y la promoción de soluciones para los retos que enfrentan, lo que en última instancia contribuirá a mejorar los resultados de los estudiantes. La siguiente sección específicamente se concentra en un área que muchos actores del sistema educativo identificaron como un obstáculo: la inclusión y la educación especial.

5.3 Educación inclusiva

El informe de la UNESCO destaca el diseño de pedagogías de solidaridad que parten de una educación inclusiva e intercultural. Afirma que “el derecho a la inclusión, basado en las realidades diversas de cada persona, está entre los más cruciales derechos humanos” (UNESCO, 2021). La inclusión y la igualdad son principios claves de Recrea; sin embargo, la Encuesta reveló que solo 47.5% de los maestros, 46.6% de los directores y 55.1% de los supervisores están total o parcialmente de acuerdo con la afirmación de que cuentan con suficiente DP o suficientes recursos para atender a los estudiantes con necesidades diferentes de aprendizaje. Aunque la inclusión es un reto mucho más amplio, en esta sección nos concentramos en los estudiantes con necesidades especiales; aunque se espera que las recomendaciones presentadas construyan un ambiente inclusivo y tengan un impacto positivo en todos los estudiantes, como lo contempla el informe de la UNESCO.

Las políticas de inclusión de estudiantes con necesidades especiales se controlan desde el gobierno federal, pero la falta de recursos es un reto común a lo largo del país (Entrevista 9, 2021). Por ende, los estados deben encontrar alternativas para complementar el servicio y proporcionar formación y recursos adicionales que garanticen asistencia disponible y constante para todos los estudiantes en todas las escuelas. En Jalisco, tales recursos se ofrecen mediante tres servicios institucionales: 152 escuelas especializadas en estudiantes con necesidades especiales (CAM), 191 unidades especializadas que ayudan a las escuelas de educación convencional (USAER) y 4 centros de recursos que brindan orientación a familias y a maestros (CRIE). Juntos, esos servicios solo están presentes en 2.6% de las escuelas de Jalisco, pero de estos, 62% están concentrados en la educación primaria; por lo tanto, la mayoría de las escuelas no cuentan con profesionales especializados ni con recursos para promover la inclusión; en consecuencia, muchos alumnos pierden esa ayuda al entrar a secundaria.

El informe de la UNESCO señala que el trabajo colaborativo de maestros y especialistas, más el compromiso de las familias, son esenciales para brindar a los estudiantes el estímulo que necesitan para aprender. Además, el primero refuerza la importancia del DP docente y la formación inicial “para incluir y apoyar adecuadamente a los alumnos con necesidades especiales” (UNESCO, 2021). De acuerdo con esto, nuestra recomendación se compone de dos iniciativas: construir mayor capacidad docente y promover las CAV como espacios de colaboración para la inclusión. Al implementar estas recomendaciones, las comunidades podrán diseñar comunidades o grupos de apoyo para subsanar los obstáculos en los distintos niveles del sistema y crear salones y escuelas más inclusivas para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Recomendación 1: impartir capacitación a docentes enfocándola en la inclusión de alumnos con necesidades especiales

En su investigación en Chile, Castillo (2020) descubrió que la inclusión educativa requiere que los maestros sean capaces de trabajar colaborativamente y de diseñar y poner en funcionamiento estrategias didácticas inclusivas para que en sus salones exista un ambiente respetuoso y democrático. Según Hurtado *et al.* (2019), México incorporó cursos de diversidad e inclusión en la formación inicial de los maestros, pero Flores *et al.* (2017) señalan que esos cursos le dan más importancia al contenido teórico que a las pedagogías y que la mayoría de las pasantías se hacen en escuelas sin una visión inclusiva. Hurtado *et al.* (2019) concluyen que es esencial mejorar el DP y crear normas concretas para que las escuelas latinoamericanas sean más inclusivas.

Desde 2019, la SEEJ ha dado talleres y dos pautas de discusión para promover la reflexión sobre la Inclusión y el Diseño Universal del Aprendizaje y, actualmente, está produciendo cortos informativos relacionados con los diversos tipos de necesidades especiales y la asistencia que requieren. Estas intervenciones se alinean con mejores prácticas para la inclusión, pero difícilmente son suficientes. Marchesi & Hernández (2019) argumentan que un aspecto clave para promover la educación inclusiva en Latinoamérica es incorporar la perspectiva inclusiva en todos los cursos en vez de ofrecer un curso por separado al respecto durante la formación inicial docente.

En vista de lo anterior, *recomendamos la revisión de todas las etapas de la carrera profesional docente para incorporar la perspectiva inclusiva*. Si bien el currículo de las escuelas normales está estrictamente regulado, existe espacio para revisar sus prácticas pedagógicas y garantizar una perspectiva inclusiva en todas las materias, que reconozca y atienda a los estudiantes con necesidades especiales y a los diversos grupos de alumnos. Para lograrlo, la SEEJ necesitará evaluar los cursos actuales de formación inicial y orientar a los maestros de las escuelas normales para que atiendan a los alumnos con necesidades especiales en sus clases. Asimismo, la oferta que existe en el DP continuo relacionado con prácticas inclusivas es insuficiente (Encuesta, 2021); por lo que hace falta diseñar nuevos programas con perspectivas inclusivas para cada contexto específico, como se describe en la recomendación 2. Al mismo tiempo, la SEEJ necesita difundir los materiales didácticos asincrónicos disponibles para crear una biblioteca permanente de videos y manuales que ayuden a los maestros a identificar las necesidades especiales de los alumnos y a reflexionar y planear su intervención en consecuencia.

Recomendación 2: usar las CAV para diseñar estrategias que garanticen la inclusión

Los programas de DP de mayor impacto para la educación especial están organizados en torno a la reflexión de profesores de la misma escuela o de escuelas con proyectos similares (Marchesi & Pérez, 2018). El informe de la UNESCO también sugiere la creación de equipo didáctico para planear las clases o espacios donde los maestros compartan ideas y prácticas para crear mejores ambientes inclusivos en todos los salones mientras atienden las necesidades especiales de ciertos alumnos. Echeita (2019) también afirma que, más que un propósito, la educación inclusiva es un proceso eterno y continuo de desarrollo e innovación que es “específico para cada comunidad educativa”. Por ello, *recomendamos a la SEEJ promover el diálogo sobre los retos para la inclusión en las CAV.*

Las CAV son recursos fuertemente aprovechables para tal diálogo porque los distintos actores escolares pueden recolectar y analizar evidencia para tomar acciones en todos los niveles: el estudiante, el salón, la escuela, el sistema. Para integrar esos niveles, *recomendamos tres acercamientos continuos e interconectados: con las familias, dentro de los CTE y en las CAV regionales.* Dado que su establecimiento depende del trabajo de cada CAV, la SEEJ es responsable de trazar las directrices para que se logren. Adicionalmente, la biblioteca permanente de recursos será sumamente útil para estos espacios.

El primer acercamiento será que los maestros hablen tanto con los alumnos con necesidades especiales como con las familias. Mediante entrevistas informativas, las familias podrán contribuir en el diseño de intervenciones colaborativas y monitorear su progreso. Esta interacción resultaría benéfica tanto para los maestros, quienes obtendrían más información para estimular al alumno en clase, como para los padres, quienes aprenderían estrategias para usar en casa. El caso de Zimbabue muestra que el trabajo coordinado entre las familias y las escuelas fue esencial para facilitar el trabajo de los maestros para atender las necesidades de todos los alumnos (Majoko, 2019). La frecuencia y la modalidad de estas interacciones será variable, pero recomendamos fijar, al menos, tres reuniones al año para los estudiantes que necesitan más atención: una para diseñar la intervención, una para monitorear el progreso y hacer los ajustes necesarios y una para evaluar los resultados finales.

El segundo acercamiento pretende establecer de manera regular un tiempo en una junta del CTE para hablar de los retos de la inclusión en dos momentos.

En un primer momento, todos los docentes que trabajan en el mismo grado analizarían los datos del aprendizaje y el desempeño de los alumnos para plantear soluciones a los obstáculos y brindar la ayuda adecuada para cada caso; además, colaborarían en la planeación y diseño de intervenciones focalizadas en el aula. Esto resulta esencial porque en cada salón hay requerimientos diferentes y las estrategias en primaria y en secundaria son distintas. En la segunda parte de la junta, todos los miembros compartirían sus hallazgos y las prácticas que proponen, mediante lo cual se podrían identificar retos en común (como la creciente necesidad del DP docente o la ejecución de un programa específico).

Echeita (2019) señala que los centros educativos suelen saber más de lo que utilizan porque el conocimiento, las experiencias y las ideas están encerradas en los salones y no se comparten. Por ende, estos espacios permitirían que emergieran la capacidad y el conocimiento existentes como un recurso valioso, especialmente en casos en que la comunidad carece de profesionales especializados.

Un tercer acercamiento utilizaría el espacio de las CAV regionales para compartir prácticas inclusivas y reflexionar sobre los retos en común. También representaría una oportunidad para que los CAM y las escuelas avaladas por la USAER compartan conocimiento, herramientas, metodologías y prácticas con otras escuelas que no cuentan con estos recursos. Ello se alinea con los resultados encontrados por Echeita (2019), que indican que la estrategia más efectiva para construir espacios inclusivos es crear espacios de colaboración donde participen todos los actores en y entre las escuelas.

Actualmente, los maestros de Jalisco deben adaptar los recursos educativos y la planeación de sus cursos para atender mejor a los estudiantes con necesidades especiales, y son conscientes de la importancia de hacerlo. Sin embargo, no cuentan con suficiente ayuda ni con el conocimiento necesario (Grupo focal, 2021). Estas recomendaciones buscan que maestros y escuelas obtengan estas capacidades, además de brindar espacios que creen una cultura más inclusiva donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para crecer y aprender.

6. POLÍTICAS PRIORITARIAS

Habiendo ya presentado varias recomendaciones, esta sección se enfoca en la priorización de ciertas políticas empleando el método *ICE Score*, el cual se suele utilizar en administración de proyectos. Con este método, evaluamos el valor relativo de cada recomendación, considerando (I) su impacto para alinear más a Recrea con la visión del informe de la UNESCO, (C) la confianza del equipo consultor en que tal impacto realmente será productivo y (E) la facilidad (“*ease*”) de su cumplimiento dados el contexto y las limitaciones del sistema. Este método le brinda a la SEEJ una matriz de criterios concretos en la cual basar sus prioridades, al tiempo que ofrece la flexibilidad de seguir modificando el cuadro, según lo vea necesario, y cambiar el orden de las prioridades entre las ocho propuestas presentadas en este capítulo. Después de medir la calificación de cada una de ellas, añadimos una columna de “interdependencia entre recomendaciones” para dejar claro que la continuidad de una recomendación depende del lanzamiento efectivo de otra; esto le será útil a la SEEJ para planear el orden adecuado en que se irán instituyendo (la matriz ICE está disponible en <<https://bit.ly/Chapter7JaliscoMexico>>

Según nuestro análisis, “aumentar orgánicamente el número de las CAV” (calificación ICE: 560) quizá no sea fácil por el cambio en mentalidad que ello implica, pero es lo que con mayor certeza contribuirá al efecto deseado de acercar a Recrea al enfoque del informe de la UNESCO, tanto por lo que corresponde a dar una mayor autonomía a los maestros como porque estructura el desarrollo de otras varias recomendaciones. Por ello, la proponemos como la primera prioridad para la SEEJ.

Entre las tres recomendaciones referentes al DP de los docentes, la prioridad debe ser “incrementar la relevancia y la estructura del DP por medio de las CAV” (calificación ICE: 240). Aunque depende del aumento del número de las CAV, esto crea una cultura de mejoramiento continuo, que fortalece la relevancia de todo el DP, y contribuye a incrementar la colaboración dentro del departamento docente. En cuanto a la inclusión, aunque creemos en la importancia de “construir mayor capacidad” mediante una revisión de toda la oferta del DP docente (calificación ICE: 60), reconocemos los retos que implican movilizar los recursos necesarios y enfrentar intereses desde una perspectiva política (Reimers, 2020). Por ello, recomendamos que, si la SEEJ se enfrenta a esta disyuntiva, priorice aprovechar la estructura de las CAV para “desarrollar estrategias responsivas para la inclusión” (calificación ICE: 448) en todos los niveles.

7. CONCLUSIONES

La visión de Recrea está conceptualmente alineada con el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros* en varios niveles. Tratándose de un proyecto estatal recientemente establecido, existen oportunidades para fortalecer su alineación conceptual mediante los andamiajes necesarios para llegar al efecto deseado.

Este capítulo se enfocó en las oportunidades clave para el cambio con las recomendaciones de la sección 5, dentro de la línea estratégica de las CAV, que son parte central del enfoque de Recrea y se alinean perfectamente con el del informe de la UNESCO. En consecuencia, la primera recomendación es fortalecer las CAV mediante una expansión orgánica, la colaboración y un espacio digital para sistematizar el conocimiento. La segunda consiste en fortalecer el desarrollo profesional docente mediante pasantías para futuros normalistas, una estrategia de cinco pasos para reforzar la cohesión y la relevancia del DP por medio de las CAV y el reconocimiento de los maestros como productores de conocimiento. Por último, recomendamos ayudar a los alumnos con necesidades especiales revisando todas las etapas del desarrollo profesional docente para incorporar una perspectiva inclusiva y utilizar las CAV para diseñar estrategias sensibles con la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Castillo Armijo, Pablo. (2021). *Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio*. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(43), 359-375. [En línea], disponible en: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

CEMEJ (2021a). Recrea. CTE 2021-2022.

CEMEJ (2021b). Comunidades de Aprendizaje en y para la vida. [En línea], disponible en: https://proyecto_educativo.jalisco.gob.mx/sites/default/files/editable_cav_agosto2020.pdf

CEMEJ (2021c). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020, 2(1).

Darling-Hammond, L., R. C. Wei, and A. Andree (2010). How High-Achieving Countries Develop Great Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University, Stanford, CA. [En línea], disponible en: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>

Echeita, G.; Fernández-Blazquez, ML (2019). *Escuelas inclusivas colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva*.

Entrevista 1 (2021). Secretario de Educación de Jalisco.

Entrevista 2 (2021). Director y consultor CEMEJ.

Entrevista 3 (2021). Director general de programas estratégicos.

Entrevista 4 (2021). Director de programas de apoyo.

Entrevista 5 (2021). Director de preescolar.

Entrevista 6 (2021). Responsable del Centro de Actualización del Magisterio

Entrevista 7 (2021). Director del Centro de Estudios de Posgrado.

Entrevista 8 (2021). Director de las normales.

Entrevista 9 (2021). Director y consultor CEMEJ.

Flores, B., Vasthi, J., García, I. y Romero, S. (2017) "Prácticas inclusivas en la formación docente en México". *Libera-bit*. Revista de Psicología, 23(1). [En línea], disponible en: <http://www.redalyc.org/html/686/68651823004/>

Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. belén. (2019). "Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano". *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

Grupo focal (2021). Grupo focal con docentes de Jalisco.

Jensen, Ben. (2012). Catching up: Learning from the best school systems in East Asia. GRATTAN Institute.

- Kools, M., Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization. OECD. Directorate of Education and Skills. Education Working Paper No. 137. Paris. OECD. [En línea], disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en
- Majoko T. (2019) Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. SAGE Open. January 2019. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Marchesi, A., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. [En línea], disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Marchesi, A. & Pérez. E. M. (2018). Modelo de evaluación para el desarrollo profesional docente. Madrid: Fundación SM e IDEA.
- OECD (2015), Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. [En línea], disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD (2020), Education Policy Outlook: France, [En línea], disponible en: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf.
- Recrea (2021). [En línea], disponible en: <https://proyectoeducativo.jalisco.gob.mx/>
- RecreaAcademy (2021). Los desafíos en la educación post-covid. [En línea], disponible en: <https://portalsej.jalisco.gob.mx/recrea-academy/>
- Recrea Digital (2020). [En línea], disponible en: <https://recreadigital.jalisco.gob.mx/>
- Recrea Digital (2021). Dirección de Formación Continua. [En línea], disponible en: <http://educacionvirtual.se.jalisco.gob.mx/formacion-continua/>
- Recrea Educación para Refundar 2040. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco (2019).
- Reimers, F. (2020) Educating Students to Improve the World.
- Reimers, F. (2021) Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms.
- Schleicher, A. (2018) World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. [En línea], disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEEJ). (2019). Recrea. Educación para refundar 2040. Documento CAV
- Secretaría de Educación Jalisco (SEEJ). (2020). Recrea. Recrea Familia – Documento Ejecutivo.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. [En línea], disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

- SEMS. (n.d.) Servicio social. [En línea], disponible en: <https://www.sems.udg.mx/servicio-social>
- Timperley, H. (2008) Teaching Professional Learning and Development. Geneva. International Academy of Education and UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>
- UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education.
- USICAMM (2021). Disposiciones para la asignación de plazas en el proceso de selección para la admisión en Educación Básica. http://admisiodocentedgo.com/Disposiciones_asignacion_2021-2022.pdf
- Van Tartwijk, J. and D. Lockhorst (2014), Public Summary of Research Report Evaluation Change Approach LeerKRACHT 2013-2014. University of Utrecht and Oberon, www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/publiekssamenvattingevaluatie-leerkracht-2014-2015.pdf.
- Villegas-Reimers Eleonora (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Xiaoyan Liang, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. (2016). How Shanghai Does It. Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24000/9781464807909.pdf>

SEMBLANZAS

Cuauhtémoc Cruz Herrera

Es graduado del Colegio del Mundo Unido de Estados Unidos (UWC-USA) y del Macalester College. En 2016, fundó una ONG matemática llamada Integración Matemática para detectar, nutrir y apoyar a alumnos de escuelas públicas en Jalisco, México. Desde 2018, ha sido director de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales en la SEEJ. Cursa actualmente el programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard.

Kanan Dubal

Es candidata a la maestría en el programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Con su formación como socióloga y abogada, comenzó su carrera como abogada corporativa antes de orientarse hacia la consultoría en políticas en India. Antes de Harvard, trabajó como consejera legal y de políticas en el Ministerio de Educación de Ghana y como consejera técnica en reformas legislativas y diseño de programas y políticas.

Nathalia Bustamante

Es periodista y educadora brasileña. Actualmente cursa la maestría en el programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Antes de Harvard, trabajó un par de años como periodista antes de orientarse hacia la educación en la Fundação Estudar, una de las principales organizaciones educativas sin fines de lucro en Brasil, donde dirigió a los equipos responsables de programas de desarrollo de la carrera profesional y contenido en plataformas digitales.

Paula Covarrubias

Es estudiante chilena del programa de maestría en Liderazgo Educativo, Organizaciones y Emprendimiento en de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Estudió Administración de Empresas y obtuvo el título de profesora de Matemáticas en 2019. Empezó en la Fundación Belén Educa como maestra de Enseña Chile y después ocupó varios cargos de liderazgo como consejera vocacional, coordinadora de educación técnica y directora de secundaria.

Fatima Aizaz, Ryan S. Herman, Natalia Jortner, Arianne Wessal

NUEVO LEÓN, MÉXICO. INVOLUCRAR A LAS COMUNIDADES, AYUDAR A LOS EDUCADORES Y EXPANDIR EL APRENDIZAJE

RESUMEN

En este capítulo recomendamos hacer algunos ajustes en las iniciativas educativas existentes en el estado de Nuevo León (NL), México, para alinearlos con los principios del reciente reporte publicado por la UNESCO: *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021) (en adelante “RJNF”). La Secretaría de Educación de Nuevo León ha creado una estrategia que consta de tres acciones para reducir el rezago educativo en el estado: (1) mejorar tanto el acceso a la educación como la calidad en la atención a la primera infancia (AEPI, UNESCO), (2) promover el uso del aprendizaje socioemocional (ASE) y (3) establecer sistemas de evaluación significativos. En este capítulo, en primer lugar se ofrece un panorama de las oportunidades educativas existentes en NL; enseguida, se describe el grado de alineación con el reporte RJNF, por último, se recomiendan algunas políticas posibles para cada área de reforma, aprovechando los principios clave de RJNF. Las actuales reformas educativas de NL encarnan la visión de RJNF en cuanto a experiencias de aprendizaje incluyente para los niños, pues también pretenden educar *a todo el niño y a todos los niños* mediante asistencia personalizada y holística a todas las edades. Sin embargo, NL aún puede mejorar sus resultados educativos si acude al llamado que hace el RJNF a involucrar a cuidadores, a maestros y líderes escolares por igual. Las recomendaciones para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), el ASE y las pedagogías que respondan a datos buscan establecer sistemas que permitan a estos actores involucrarse como aprendedores vitalicios, tanto dentro como fuera de los espacios y tiempos escolares tradicionales.

1. PANORAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

Resumen. A partir de 1992, el sistema educativo mexicano ha seguido un procedimiento de gobernanza que otorga autonomía a los estados respecto a la operación de sus sistemas educativos (Ornelas, 1998). NL actualmente cuenta con una matrícula de 1.6 millones de estudiantes en 7 796 escuelas de los cuatro sectores: inicial, básico, medio superior y superior (Morales, 2021). Sus resultados en literacidad (*literacy* en inglés), las pruebas PISA, la matriculación en educación superior y la cantidad de alumnos que concluyen la primaria superan el promedio nacional (Monray, 2019). Sin embargo, la pandemia de COVID-19 exacerbó

los problemas de la educación estatal, como la carencia de infraestructura didáctica en las escuelas (Salas, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021), una cobertura deficiente en el nivel medio superior y en la AEPI (Morales, 2021), el deterioro de la salud mental de los estudiantes (Rodríguez-Leonardo & Peña Peralta, 2020) y familias disfuncionales por causa de la violencia doméstica (Jaramillo, 2020); además del desempleo, la inseguridad alimentaria y el acceso restringido a los servicios de salud (Haimovich *et al.*, 2021).

Acceso. En NL varía mucho el acceso a la educación. La educación básica está casi completamente cubierta, con una tasa de deserción de casi cero (Secretaría de Educación Pública, 2021), en parte porque, en México, se prohíbe que los alumnos repitan el grado (Farias, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021). en el nivel medio superior es considerablemente más baja: 76.9% (Morales, 2021).¹ La tasa de deserción en el nivel medio superior es de 12.3% y contribuye a la brecha de habilidades para obtener empleo entre los jóvenes adultos (Morales, 2021). Actualmente, 37.3% de los estudiantes que abandonan la escuela trabajan en el sector informal, y otro 18.7% están desempleados (Niñez Esencial, 2021).

Ahora bien, dado que ambos subniveles de la educación inicial son obligatorios en todo el país (GOB MX, 2020), solo 70.0% y 3.3% de las familias de NL matriculan a sus hijos en preescolar (3 a 5 años) y educación inicial (0 a 2 años), respectivamente (Salas, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021). Esto por lo general se atribuye a normas culturales respecto al cuidado de los niños en casa, información incompleta acerca de los servicios de AEPI y obstáculos financieros (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). Hay, particularmente, pocos niños de 3 años en el primer año de preescolar: tan solo 43.6% (Salas, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021). Solo el 76.4% de los estudiantes de primaria en NL completaron al menos un año de preescolar, lo cual constituye la segunda tasa más baja del país (Secretaría de Educación Pública, 2021). A un año de haber iniciado la pandemia, las familias con niños de entre 0 y 6 años sufrieron el mayor incremento en pobreza —del 5.5% (Pacto por la Primera Infancia, 2020)—; por lo cual, los gastos relacionados con la AEPI se volvieron más pesados para las familias (Aguirre, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Calidad. Si bien el promedio de la escolaridad aumentó en NL, ya que pasó de 9.8 años en 2010 a 10.7 en 2020 (NLM, 2021), ello no se ha traducido en mejoras significativas en los resultados académicos, como lo muestran las calificaciones obtenidas en los exámenes nacionales estandarizados PLANEA entre 2015 y 2019 (PLANEA, 2020). El 60% de los estudiantes presentan dificultades con la matemática básica y 33% con la comprensión de la lectura; con lo cual, el nivel medio superior en NL está en 68.0% de eficiencia terminal y una tasa de fracaso escolar de 36.0% (Morales, 2021). Funcionarios del estado creen que el rezago académico (el cual se estima que está en 14.3% y se define como “falta de aprendizaje respecto a la edad y grado escolar del estudiante”, Hevia *et al.*, 2021a), se deriva de un nivel pobre de aprendizaje durante la primaria (Morales, 2021; Tovar, 2021), lo que incrementa el rezago que no se remedia dada la prohibición de repetir grados (Farias, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021). Los veinte meses del cierre de las escuelas en el estado

¹ Para el año lectivo 2019-2020 se había logrado la paridad de género en la asistencia escolar en NL, pero la pandemia redujo la matriculación femenina e incrementó la deserción masculina en el nivel medio superior (INEGI, 2020; Morales, 2021; Niñez Esencial, 2021).

y la cancelación de la prueba PLANEA de 2020 dejaron a educadores y legisladores sin datos para enfrentar las crecientes brechas educativas. Una evaluación informal reciente, de 83% de los alumnos entre segundo y cuarto grado en el estado, reveló que dos de cada tres niños son incapaces de comprender un texto sencillo y uno de cada cinco no sabe sumar ni restar (Secretaría de Educación de Nuevo León, 2022). La pérdida del aprendizaje en México se estima en una desviación estándar de 0.34-0.45 en lectura y de 0.62-0.82 en matemáticas; y la pobreza de aprendizaje (la incapacidad de leer y entender textos sencillos a la edad de diez años, Hevia *et al.*, 2021b), entre 15.4% y 25.7% en lectura y entre 28.8% y 29.8% en matemáticas (Hevia *et al.*, 2021b). La brecha entre los logros, con base en el ingreso en NL, de 17.7%, es la tercera más alta del país (García, 2019) y se predice que va a empeorar como resultado de la pandemia (Hevia *et al.*, 2021b).

Bienestar estudiantil. Los 28 meses de confinamiento en NL tuvieron varias consecuencias psicológicas para los maestros y los estudiantes. Aumentaron la ansiedad, la depresión, el abuso de sustancias (Jaramillo, 2020; Lorenzo Ruiz *et al.*, 2020) y la violencia doméstica (El Financiero, 2021). Estos factores se sumaron a las tasas preexistentes de estrés laboral en México, que son las más altas del mundo (Labra, 2020), y el acoso escolar, que un estudio reciente de la UNESCO estima en un nivel de 30% (Chávez *et al.*, 2020). Además, los estudiantes de NL presentan una tasa aproximada de violencia física de más de 40% (David, comunicación personal, 3 de diciembre de 2021; Domínguez, 2017) y alrededor de 11% de los jóvenes en edad escolar están involucrados en actividades criminales (David, comunicación personal, 3 de diciembre de 2021). Una investigación realizada por el Instituto Aspen (2018) muestra que el bienestar socioeconómico afecta las actitudes, los valores, las creencias, la motivación y los resultados académicos de los estudiantes (Aspen Institute, 2018). Las problemáticas socioeconómicas han contribuido al rezago educativo de NL (Tovar, 2021).

Capacidad. La gobernanza del sistema educativo de NL se ha caracterizado históricamente por altos niveles de reemplazo administrativo, agendas politizadas y mala coordinación sistémica (Silveyra, comunicación personal, 26 de octubre de 2021). El presupuesto de educación de NL recibe 42% de su ingreso de recursos estatales (López, 2021), lo cual consiste en, aproximadamente, MXN 27 000 (USD 1 297) por alumno cada año, poco más del promedio nacional (Salas, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021). Sin embargo, 93% de este presupuesto es para los salarios de los maestros (García, 2015). Aproximadamente, 75% de los maestros tienen un rendimiento “suficiente”, según las evaluaciones más recientes (NLM, 2021); pero muchos tienen dificultades por la alta proporción de alumnos por maestro (22.4) (nl.gob.mx, 2021). Solo el 12.34% de los maestros de NL reportan haber recibido formación continua, pero, aún menos, participan en innovación e investigación educativas (López, comunicación personal, 21 de octubre de 2021). Históricamente, la mayoría de las escuelas de NL no han hecho las modificaciones físicas ni de infraestructura necesarias para los estudiantes discapacitados (NLM, 2021), y las condiciones de los inmuebles empeoraron durante la pandemia por falta de mantenimiento (Salas, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021).

2. REFORMAS EDUCATIVAS ACTUALES EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

Los esfuerzos de reforma de la Secretaría de Educación de NL han sido moldeados por el Plan Estratégico para la Educación 2015-2010 (en adelante “PEE 2030”) desde su creación en 2016. Las transiciones pedagógicas y curriculares del PEE 2030 dependieron mucho del currículo del Nuevo Modelo Educativo (NME), el plan nacional de reforma educativa bajo la presidencia de Enrique Peña Nieto (Estrada, comunicación personal, 28 de octubre de 2021). Sin embargo, por la pandemia y la alteración de las funciones escolares regulares, se ha pospuesto el lanzamiento del NME (Nolasco, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021), lo cual ha retrasado el progreso hacia el PEE 2030. La administración de la secretaria de Educación, la Dra. Sofioleticia Morales Garza ha usado el PEE 2030 como base de su estrategia de reforma educativa, haciendo eco de su compromiso con la educación universal, las altas aptitudes académicas y una educación de clase mundial.

Sin embargo, su administración está trazando su propio plan estratégico para el sector educativo, dándole prioridad a los esfuerzos para eliminar el rezago educativo en la educación básica que continúa a lo largo del proceso educativo del alumno. Tal rezago contribuye al bajo rendimiento académico en el nivel medio superior, lo que desmotiva a los alumnos que terminan reprobando (36.0%), abandonando la escuela (12.3%) o no matriculándose (23.1%). Esto tiene consecuencias preocupantes para el empleo y la participación cívica en la edad adulta (Flores, 2020). Bajo una nueva teoría de cambio (figura 1), la administración de la secretaria de Educación Sofioleticia Morales ha priorizado tres áreas de reforma en sus primeros años para reducir el rezago educativo al favorecer las necesidades únicas académicas y no académicas de todos los menores de 18 años. Estas tres áreas prioritarias son (1) cobertura y calidad en la AEPI, (2) expansión del ASE a todos los niveles educativos y (3) mejora de sistemas de evaluación significativos.

Figura 1. Enfoque actual de la administración de la Dra. Sofioleticia Morales



2.1 Cobertura y calidad de la AEPI.

Atribuyendo el creciente retraso educativo del estado a un bajo desarrollo socioemocional y cognitivo en la primera infancia, el gobernador Samuel García se comprometió a priorizar la calidad de la AEPI en el estado con la campaña “NL es el mejor lugar para nacer, crecer, educarse y vivir” (Tovar, 2021). El enfoque inmediato de la campaña es ampliar la cobertura de la AEPI, específicamente para los niños de tres años, cuya matriculación bajó 21.5% durante la pandemia (Gutiérrez & Velázquez, 2021). Para ello, NL busca expandir y rehabilitar la estructura de los preescolares, para lo cual se están evaluando los costos (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). A pesar de no haber proporcionado desarrollo profesional (DP) para los profesores de la primera infancia (Rosales, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022), NL recientemente lanzó una serie de DP para promotores² y facilitadores de servicios de guarderías relacionado con el aprendizaje lúdico con la Fundación LEGO, fomentando las visitas domésticas y los programas de guardería mediante un modelo de formación en cascada (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). Los objetivos a más largo plazo conllevan una estandarización de la calidad de los servicios de guardería, incluidos el registro de casi 700 centros que operan sin licencia³ y otorgar credenciales a cerca de mil maestros de guardería (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). La administración de la Dra. Morales pronto evaluará la calidad de las guarderías en términos de capacidad infraestructural, organizacional y de personal: las que no estén a la altura de los requisitos, tendrán doce meses para obtener sus credenciales o serán clausuradas.

2.2 Expansión del uso del aprendizaje socioemocional.

Como parte del NME, NL estableció la importancia de fomentar el ASE para (a) contribuir al mejoramiento de la preparación para la escuela, (b) favorecer el aprendizaje, (c) disminuir el acoso y la violencia, (d) fomentar el sentimiento de pertenencia escolar, (e) disminuir la tasa de deserción y (f) mejorar las capacidades del siglo XXI de los estudiantes y su empleabilidad (NLM, 2021). El currículo del ASE aún no se ha establecido en NL por asuntos de reemplazos políticos, lo que ha retrasado el desarrollo de material curricular (Cardenas *et al.*, 2020), y el gobierno federal ha decidido delegar en los estados la responsabilidad de financiar el ASE (Labra, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021). Dado que la pandemia exacerbó los factores de estrés de los alumnos, los padres y los maestros (Rodríguez-Leonardo & Peralta, 2020), NL identificó al ASE como una prioridad curricular para los alumnos hasta el final del bachillerato (Morales, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021) para incluir competencias socioemocionales en las materias académicas como área específica. Con financiamiento estatal y privado, la formación con ASE para funcionarios escolares y maestros comenzará en NL en 2022 por medio de AtentaMente, una organización de la sociedad civil que contribuyó al diseño del currículo ASE para todos los grados en el NME nacional (AtentaMente, 2021).

2.3 Establecer sistemas de evaluación significativos.

La administración de la Dra. Morales, al no tener datos sobre el desempeño reciente de los alumnos por la falta de evaluaciones nacionales, comenzó a diagnosticar las brechas esperadas en el aprendizaje

²Voluntarios locales que facilitan visitas domésticas y defensores de la AEPI para programas federales, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

³Los centros sin licencia no cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública, ya sea por ser informales o por estar afiliados con alguno de los trece proveedores federales del servicio.

estudiantil. En primer lugar, el estado instituyó un sistema de evaluación del aprendizaje usando la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA),⁴ adaptada para que los maestros la utilicen para medir las capacidades lingüísticas y matemáticas de alumnos entre segundo y cuarto grado (Hevia, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021). Para atender las brechas en el aprendizaje, los horarios escolares ahora reservan un día entero por semana para intervenciones escolares basadas en habilidades. Para ayudar a los maestros a impartir instrucción diferenciada, los funcionarios han puesto en funcionamiento sesiones de formación para “enseñar en el nivel correcto” (TaRL por sus siglas en inglés) (Guevara, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021). TaRL es una estrategia pedagógica económica y fundamentada en evidencia para reforzar las capacidades básicas mediante instrucción diferenciada a grupos divididos por el nivel de sus habilidades y no por su edad (J-PAL, 2019). El estado también aplicó métodos de entrenamiento docente relacionados con prácticas de evaluación formativas y empezó a diseñar una evaluación sumativa estandarizada⁵ (Sánchez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

3. ALINEACIÓN DE LAS REFORMAS DE NUEVO LEÓN CON EL REPORTE RJNF

El RJNF, llevado a cabo por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, parte de la premisa de que “los futuros independientes de la humanidad y del planeta Tierra corren peligro” y es menester actuar inmediatamente para construir futuros sustentables (UNESCO, 2021, p. 2). El RJNF considera que la educación tiene un “potencial transformador” para generar cambios positivos.

Cuadro 1. Cinco dimensiones para el cambio educativo en el RJNF

Pedagogías de cooperación y solidaridad	La pedagogía debe fomentar “la empatía, la ética y la compasión y construir las capacidades de los individuos para transformar juntos el mundo” (UNESCO, 2021, p. 73) mediante el aprendizaje interdisciplinario y colaborativo, orientado hacia la resolución de problemas.
Los currículos y la evolución de los bienes comunes del conocimiento	Los currículos deben enfatizar “el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que apoya a los alumnos” para poder acceder a, producir, criticar y aplicar el conocimiento (UNESCO, 2021, p. 90).
El trabajo transformativo de los maestros	Los maestros deben colaborar, producir conocimiento e investigación, practicar la autonomía y participar en el diálogo público.
Salvaguardar y transformar las escuelas	Las escuelas deben ser espacios protegidos para resolver retos complejos y fomentar la inclusión y la colaboración con el respaldo de tecnologías digitales.
La educación en distintos tiempos y espacios	El aprendizaje vitalicio debe ser promovido mediante oportunidades educativas para todos los grupos etarios y espacios sociales.

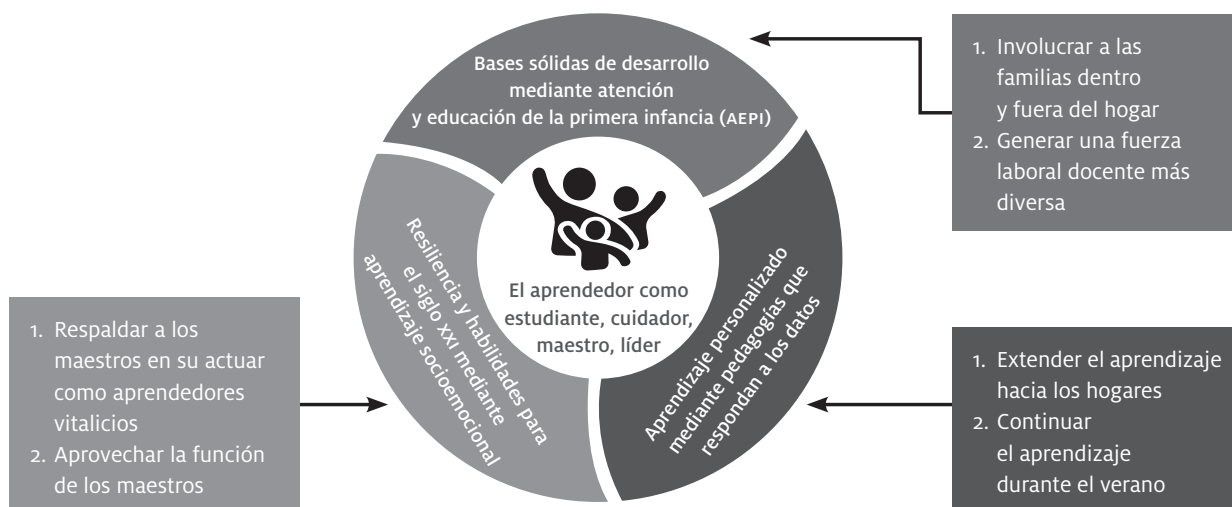
⁴Los evaluadores MIA ofrecen una evaluación oral y adaptativa de matemáticas y alfabetismo básicos.

⁵Las evaluaciones formativas y sumativas están diseñadas para medir, de forma conjunta, holísticamente los niveles de aprendizaje, las capacidades socioemocionales, los hábitos, las expectativas, las situaciones en casa y en la escuela y el contexto social y educativo.

El RJNF traza un marco crítico que puede usarse para acelerar el sistema educativo actual de NL hacia un futuro más equitativo y sustentable para todos los aprendedores. Un análisis cuidadoso de las reformas de la administración de la Dra. Morales —guiado por el PEE 2030— y su alineación con los principios del RJNF muestran un enfoque centrado en esfuerzos estratégicos continuos: *educar a todo el aprendedor y a todos los aprendedores*, como se estipula en *los currículos y la evolución de los bienes comunes del conocimiento* (UNESCO, 2021). Las reformas prioritarias de esta administración intentan cerrar brechas de aprendizaje mediante la construcción de más soportes educativos que reconozcan a los alumnos como seres únicos y comprensivos, con necesidades tanto académicas como no académicas. Las reformas coinciden con el RJNF en tratar a los aprendedores como “seres humanos completos [con] necesidades y capacidades” (UNESCO, 2021, p. 81).

Sin embargo, los esfuerzos de esta administración para educar a todo el aprendedor y a todos los aprendedores podrían acelerarse si se aprovechan los principios del RJNF de (a) expandir el alcance de a quién puede considerarse un “aprendedor”, incluidos no solo el estudiante menor de 18 años, sino los cuidadores, los padres y los maestros, tanto formales como informales, y (b) extender las oportunidades educativas más allá del horario y el inmueble tradicionalmente escolares (Figura 2). Las reformas actuales de AEPI de NL deberían incluir (a) la función central del cuidador para inculcar una visión compartida de la importancia del desarrollo en la primera infancia y (b) la riqueza de conocimiento aprovechable si se estimula a la fuerza de trabajo informal de las guarderías mediante DP colaborativo y personalizado. Los esfuerzos de NL por aplicar los métodos del ASE en todas las escuelas de forma equitativa y fiel deberían fortalecerse por la colaboración con los maestros y líderes escolares. Por último, el desarrollo de sistemas de evaluación debe extender el aprendizaje más allá de los espacios y horarios escolares e involucrar más a las familias y las comunidades. Al construir una percepción más amplia de quién constituye un “aprendedor” y dónde y cuándo puede aprender, NL proporcionará oportunidades equitativas para el aprendizaje vitalicio al solventar las necesidades comprensivas de los niños, los cuidadores y la fuerza de trabajo docente que cada vez se diversifica más.

Figura 2. Políticas e iniciativas educativas de nl en tres áreas prioritarias



4. POLÍTICAS RECOMENDADAS

Esta sección describe algunas recomendaciones para alinear la AEPI, el ASE y las reformas del sistema evaluativo con el llamado que se hace en RJNF hacia el aprendizaje holístico para todos los aprendedores, no solo los alumnos. Las recomendaciones presentadas a continuación se evaluaron y se compararon con otras alternativas utilizando estos criterios, determinados por las prioridades de la administración de la Dra. Morales: alineación con el RJNF, efectividad, viabilidad, costo y aceptabilidad política.

Cuadro 2. Políticas recomendadas

Atender la cobertura y la calidad de la AEPI	Extender el uso del aprendizaje socioemocional	Establecer sistemas de evaluación significativos y pedagogías responsivas
1. Programa educativo para padres basado en la comunidad	1. DP diferenciado y accesible, con beneficios para las prácticas de los maestros	1. Extensión de las evaluaciones a corto plazo hacia el hogar
2. DP diferenciado, accesible para las guarderías	2. Colaborativo y accionable para los directores	2. Programas de aprendizaje durante el verano, diferenciados en dos niveles

4.1 Recomendaciones para atender la cobertura y la calidad de la AEPI

Las intervenciones en la AEPI ayudan a que los niños alcancen su máximo potencial mediante el desarrollo cognitivo y socioemocional saludable y promoviendo hábitos de crianza más cariñosos entre los cuidadores. Las intervenciones de alta calidad en la AEPI han demostrado tener efectos positivos a largo plazo, como graduarse y obtener empleo (Save the Children, 2014). La estrategia actual de NL no es la más adecuada para involucrar a un rango más amplio de actores que entiendan mejor y compartan la responsabilidad de fomentar el sano desarrollo durante la primera infancia. Sin embargo, un mayor compromiso por parte de la comunidad no solo fomentará un diálogo más diverso acerca de la AEPI, sino que también brindará oportunidades para que los educadores cuestionen las antiguas creencias culturales relacionadas con la función del sistema educativo durante los primeros años de la infancia (Vegas & Santibáñez, 2011). Las recomendaciones presentadas a continuación construyen canales más metódicos para involucrar a la comunidad y sistemas más colaborativos y sustentables para la fuerza docente de la primera infancia, reconociendo, en las palabras de RJNF, que “la educación en la primera infancia es algo que logramos juntos” (UNESCO, 2021, p. 70).

Recomendación 1. Programa comunitario educativo para padres

Para remediar la baja matriculación de AEPI, NL debe atender los obstáculos existentes para la participación familiar. Entrevistas con maestros, padres y líderes educativos revelan que la baja cobertura de la AEPI en gran parte se debe a la subvaloración cultural de los servicios de la AEPI en NL, donde la familia nuclear se considera la más apropiada para el cuidado de los niños menores de tres años. Para fomentar la participación en la AEPI, NL debe ver a los cuidadores como participantes activos en el desarrollo de la primera infancia.

El primer año de preescolar, donde actualmente solo está 44.1% de los niños de tres años en el estado, es prioritario para las intervenciones en AEPI.⁶ Para incrementar la matriculación de los niños de esa edad en preescolar, primero hace falta que sus cuidadores sean incluidos en el sistema de AEPI para reconocer, apreciar y contribuir a sus beneficios. Un programa educativo para padres (PEP), dirigido a quienes tienen hijos no matriculados en el primer año de preescolar, podría lograr el doble propósito de involucrar a los cuidadores en la AEPI al tiempo que aumenta la cobertura de esos servicios para niños de tres años. Los PEP pueden construir una comunidad de padres informada y activamente comprometida mediante un sistema de reuniones grupales basadas en la comunidad (Cardenas *et al.*, 2017). Nuevo León y otros estados ya han impulsado prácticas saludables por parte de los padres con resultados positivos para la primera infancia mediante PEP, como el Programa de Educación Inicial (PEI), bajo el programa educativo federal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), dirigido a comunidades rurales pobres o el incipiente programa BEBÉS + FUERTES (B+F) de la consultoría educativa Childhood First. Ambos programas son económicos para maximizar la participación de los cuidadores en las sesiones grupales que se organizan con frecuencia en las comunidades locales, y que están enfocadas en la alfabetización temprana, el aprendizaje socioemocional y las técnicas de crianza responsable y no tienen costo alguno para ellos. Una evaluación formal reveló que un año en el PEI del CONAFE aumentaba las prácticas de crianza de los padres con una desviación estándar de 0.34 y también incrementaba la comunicación y las habilidades motoras en los niños con una desviación estándar de 0.15 cada uno, por solo USD 81.08 por alumno (Cardenas *et al.*, 2017).

Dado que se trata de algo muy específico, y con un futuro incierto en el panorama educativo mexicano, el CONAFE no se hace cargo de solventar la brecha de participación para los niños de tres años. Sin embargo, NL puede asociarse con Childhood First para diseñar y crear su propio PEP, imitando el enfoque local y eficiente del CONAFE. A diferencia de este último, B+F reduce el costo a cerca de USD 43 por alumno porque negocia la utilización gratuita de los inmuebles municipales para las reuniones que se llevan a cabo después de la jornada laboral⁷ (Ramírez, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021). Esto no solo reduce los obstáculos para la participación de los cuidadores que trabajan, sino que también libera fondos para emplear a facilitadores profesionales que, por lo general, son maestros certificados de preescolar con experiencia en el currículo *Un buen comienzo*, del NME (Ramírez, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021). Se ha comprobado que el uso de este currículo y sus competencias socioemocionales en el modelo B+F benefician la salud mental de los maestros de AEPI (Silveyra, comunicación personal, 26 de octubre de 2021) y podrían beneficiar de forma similar la de los cuidadores.

Tales programas lograrían el objetivo de NL de extender el acceso a servicios de calidad de la AEPI a más familias, para fomentar el sano desarrollo cognitivo de los niños y que estén listos para ir a la escuela. Un PEP en reuniones grupales cuesta menos que las visitas domésticas, incrementa la capacidad del programa para

⁶ Las directrices federales bajo el secretario de Educación anterior, Aurelio Nuño Mayer, permitían que el primer año de preescolar se sustituyera por un año adicional en una guardería registrada que impartiera el currículo *Un buen comienzo*.

⁷ El modelo de B+F se rige por un horario rotativo por hora, en el que múltiples grupos de familias asisten a sesiones de una hora siguiendo una agenda predeterminada; lo que maximiza la cobertura al minimizar el tiempo de desplazamiento para los facilitadores.

llegar a más familias y permite facilitar la creación de una comunidad de aprendizaje parental, como en el PEI del CONAFE (Cárdenas *et al.*, 2017), que respalda el objetivo del RJNF de construir una responsabilidad compartida para el desarrollo en la primera infancia. El involucramiento activo de los cuidadores crea consciencia y estímulos para el preescolar y otras intervenciones en la primera infancia. Por ejemplo, todas las familias que participaron en el piloto del B+F matricularon a sus hijos en preescolar después del programa (Ramírez, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021). Este programa involucraría a los cuidadores, incrementaría la matriculación en la AEPI y extendería el aprendizaje hacia los hogares al promover prácticas de crianza alineadas con el llamado de RJNF hacia extender el tiempo y el espacio en que se da el aprendizaje.

Recomendación 2. DP diferenciado y accesible para las guarderías.

Nuevo León busca estandarizar los servicios de educación inicial para mejorar la oferta de la AEPI equitativa y de calidad en el estado. Recientemente, los estándares de los servicios para la primera infancia involucran (1) regular los centros no registrados y (2) certificar al personal en un marco de competencias (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). Las actuales colaboraciones con instituciones de educación superior concuerdan con la implantación de dichas competencias en los programas ya existentes de puericultura⁸ (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). Una evaluación reciente del Banco Interamericano de Desarrollo de las guarderías mexicanas, la califica como “de calidad media a baja” (Rubio-Codina, 2021), y sugiere que muchos facilitadores no cuentan con la capacidad necesaria en las competencias requeridas y podrían ser obligados a cerrar.⁹

Para conservar a tantos facilitadores como sea posible, cuyas valiosas experiencia resultan cruciales para la actual fuerza laboral para la AEPI, el rezago en las competencias individuales debe evaluarse y atenderse adecuadamente mediante DP personalizado, equitativo y viable. Los sistemas de DP digitales han resultado posibles en países centroamericanos como Honduras, donde se usó TPD@Scale, un programa de DP, disponible tanto en línea como presencial, enfocado en contenidos que, efectivamente, permiten la participación de un gran número de aprendedores sin la necesidad de presencia física (TPD@Scale Coalition, 2021). El uso de dispositivos electrónicos facilita que el programa se actualice y se amplíe para ser usado por un grupo mayor de personal docente, aunque estén diseminados, ya que hace posible el aprendizaje personalizado, que atiende las necesidades particulares de cada maestro (TPD@Scale, 2021). Tanto en línea como presencialmente, la colaboración entre los docentes, la aplicación en el aula y la reflexión son fundamentales para TPD@Scale; todo esto reduce el aislamiento de la profesión docente, lo que se alinea con los principios de RJNF.

El modelo de TPD@Scale podría ponerse en funcionamiento en NL para atender deficiencias profesionales para los facilitadores de la AEPI, pero haría falta diseñar un currículo en línea que atendiera las competencias determinadas por el estado. “Líderes regionales”, recientemente designados en el programa de DP de LEGO, podrían fungir como “entrenadores” en el modelo TPD@Scale, inventariando del rezago en

⁸Puericultura es un programa de grado de educación superior típico entre el personal certificado de las guarderías registradas.

⁹Los facilitadores de la AEPI que no cumplan con los requisitos tendrán doce meses para obtener un certificado de Puericultura, pero la expectativa es que muchos no tengan el tiempo o el dinero para hacerlo (Trujillo, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021).

el DP de la región, inscribiendo a los facilitadores en cursos en línea relevantes y formando comunidades de aprendizaje profesional tanto en línea como presencialmente. Al empoderar a los maestros como facilitadores locales competentes, TPD@Scale resultó más económico que los modelos tradicionales de formación docente (Lim *et al.*, 2020).

Esta iniciativa responde al llamado de RJNF para reconocer la riqueza que existe en la variedad de experiencias educativas y profesionales, al tiempo que se establece el aprendizaje colaborativo y vitalicio para la profesión docente.

4.2 Recomendaciones para difundir el uso del aprendizaje socioemocional

Los programas de ASE de calidad promueven mejores resultados académicos, mejor salud mental, relaciones exitosas, la toma responsable de decisiones y el aprendizaje vitalicio continuo (CASEL, 2021). Estos resultados clave no solo salen de los currículos, sino del efecto que los maestros ocasionan en las capacidades socioemocionales de los alumnos, lo que predice un éxito a largo plazo diez veces mejor que el de las calificaciones de los exámenes (Aspen Institute, 2018). El programa de formación de ASE de AtentaMente en NL ha mejorado drásticamente las competencias socioemocionales de los maestros y los líderes escolares, pues su agotamiento es menor y ha mejorado su bienestar mental (Silveyra, comunicación personal, 26 de octubre de 2021). Motivado por estos resultados, en enero de 2022, NL comenzará dos programas de formación de AtentaMente de cuatro meses de duración: uno para todo el personal en todos los niveles educativos y otro específicamente para los líderes escolares. Sin embargo, de acuerdo con la estrategia de la administración de la Dra. Morales, todos los programas serán voluntarios y, por ende, se espera que se alcance *no más* de 70% de los maestros y líderes del estado (Labra, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021). El carácter voluntario del ASE en NL genera una desventaja en otro 30% de los maestros y líderes escolares y, por extensión, en sus alumnos, porque no se beneficiarán de currículos y pedagogías más holísticas que equilibren las prioridades académicas y las socioemocionales. Para brindar oportunidades equitativas “para fomentar la empatía, la ética, la compasión y las capacidades de los individuos para transformar juntos el mundo” (UNESCO, 2021, p. 13), NL necesitará aprovechar la función de los maestros y los líderes escolares utilizando al máximo las experiencias de aprendizaje accesibles y colaborativas.

Recomendación 1. DP diferenciado y accesible que sustente las prácticas de los maestros.

Para garantizar el establecimiento equitativo del ASE, a NL le convendría un modelo de DP docente adaptable y económico que pudiera llegar al total de los maestros y líderes escolares y diera cuenta de la heterogeneidad en cuanto al acceso a internet, que constituye un obstáculo clave en NL (Labra, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021). TPD@Scale, como se dijo anteriormente, ofrece un modelo eficiente de cascada que incrementa el acceso a la formación docente de calidad y colaborativa y mitiga muchos de los retos de una fuerza de trabajo sumamente diversa. Dado que no todos los maestros y líderes escolares tienen acceso a plataformas en línea, el modelo híbrido en línea y presencial de TPD@Scale podría aumentar el alcance de AtentaMente. Esta metodología doble de TPD@Scale permitiría que la formación de ASE fuera diferenciada según el nivel educativo y crecer según las necesidades particulares del maestro, dependiendo de su edad y el nivel de capacidades y competencias esperadas por sus alumnos. El diseño de TPD@Scale, centrado en

el “maestro formador” o facilitador, podría estandarizar el modelo existente y menos estructurado con que cuenta AtentaMente.¹⁰

Aun con una distribución equitativa de DP de ASE en el estado mediante TPD@Scale, la formación de AtentaMente carece de mecanismos para ayudar continuamente a los maestros al momento de ponerlo en función en las aulas. Como señala el RJNF, los mecanismos de tutoría deberían insertarse en las escuelas y quedar conectados con las experiencias diarias de los maestros para la formación sustentable de nuevas prácticas. Esto ayudaría a integrar el ASE en las prácticas cotidianas de los maestros, lo cual es especialmente importante dada la investigación que señala que las capacidades de ASE se imparten mejor mediante un modelo consistente del docente en vez de una impartición única de contenido (Domínguez, 2017). Para solventar el DP docente continuo en ASE de forma económica, NL podría instituir el programa Coach del Banco Mundial (BM) de formación en las escuelas para maestros activos. Coach ofrece ayuda operacional y herramientas de acceso libre para A programas de DP continuos, personalizados, prácticos y de soporte en las escuelas (BM, 2021). Su enfoque en la práctica docente complementa el énfasis de TPD@Scale en el contenido, lo cual garantiza que los maestros (1) tengan acceso equitativo a currículos adaptables y (2) reciban apoyo pedagógico dentro de las escuelas para aplicar el ASE.

Coach ha diseñado modelos de DP para maestros activos con base en evidencia, partiendo de una revisión de 139 programas de DP docente de todo el mundo, y ha empezado a establecerlos en varios países de bajo y mediano ingreso (WB, 2021). Con el rango de modalidades disponibles de Coach, y la ayuda adicional del modelo TPD@Scale, NL podría diseñar un modelo de DP que introdujera el ASE en los salones de manera equitativa mediante (1) un enfoque del DP desde las escuelas con (2) estructuras que den soporte al aprendizaje entre colegas y (3) módulos que no estén en línea para la formación continua de maestros activos (cuadro 3). Esta estrategia múltiple representa un avance en la visión de NL y de RJNF para una educación incluyente y holística que “educa a todo el niño” diseñando de forma similar, respaldo para los docentes en “plataformas de cooperación, cuidado y cambio” (UNESCO, 2021, p. 110).

¹⁰ Una evaluación del Centro de Estudios Educativos y Sociales mostró que, de los 2 395 directores de preescolar con formación académica, todos compartieron su aprendizaje con otros maestros, pero solo 86% compartieron estrategias de bienestar socioemocional directamente con sus alumnos (Labra, 2020).

Cuadro 3. Componentes del modelo propuesto de DP para formación de ASE en las escuelas

DP en las escuelas (Coach)	Asistencia y aprendizaje entre colegas (Coach)	Módulos sin conexión para aprendizaje continuo (TPD@Scale)
<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de maestros, divididos según el grado, que formen una comunidad local de práctica • Facilitado por maestros (BM, 2021) y con el respaldo de los líderes escolares¹¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechar pares de maestros para trabajar juntos hacia objetivos colectivos • Asociarse para planear clases y compartir ideas y críticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje continuo para maestros activos para prevenir que se diluya la calidad de la formación¹² • Sesiones de actualización para incrementar el conocimiento del contenido a lo largo del año

Recomendación 2. DP colaborativo y viable para directores.

El ASE requiere “fomentar un ambiente escolar cálido, cariñoso y motivante” (CASEL, 2021). Los líderes escolares son un puente crucial para el desarrollo de esta atmósfera positiva (Leithwood *et al.*, 2020; Deenmamode, 2012; Bektas & Turan, 2013; Carpenter, 2015). Si bien AtentaMente ofrece un módulo de liderazgo de 40 horas con algo de ayuda grupal, los líderes escolares se beneficiarían de experiencias de aprendizaje más sustentables y viables para que los directores construyeran una cultura escolar que condujera al ASE. NL podría promover más el ASE contribuyendo con los directores para convertir sus escuelas en “plataformas de cooperación, cariño y cambio” (UNESCO, 2021, p. 110).

Si bien el incremento de programas de formación de liderazgo escolar en Latinoamérica ha sido lento, hay modelos eficaces que señalan a las comunidades colaborativas de aprendizaje y a los proyectos funcionales como elementos clave para el cambio sustentable en las escuelas (Bustillo & Porres, 2018). El Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) en Argentina usó estas herramientas para involucrar a más de 2 000 maestros al año en el desarrollo de las capacidades para la administración escolar, la ayuda a los docentes y la construcción de la comunidad (Alonso, 2018). El PLIE usa el método del “círculo de calidad” basado en evidencia¹³ para agrupar a los directores en pequeñas comunidades de aprendizaje y ayuda colaborativa (Bustillo & Porres, 2018). Dichas comunidades operan, entonces, como sociedades de rendición de cuentas y de pensamiento para el crucial Proyecto de Innovación Escolar (pie), en el que los participantes diseñan, ejecutan y evalúan las reformas necesarias en sus escuelas (Bustillo & Porres, 2018). Mediante de un modelo de DP colaborativo que vincula las experiencias activas de aprendizaje con la resolución de problemas de la vida real, el PLIE empodera a los directores para innovar y hacer cambios positivos ofreciéndoles oportunidades para un aprendizaje activo y grupal.

¹¹El compromiso anterior de AtentaMente con los líderes escolares respecto a la programación ha tenido efectos positivos en su implantación (Labra, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021). La literatura reciente muestra el efecto considerable de los líderes escolares en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los salones (Leithwood *et al.*, 2020).

¹²Colaborar con AtentaMente para ofrecer contenido previamente descargado para escuelas sin conexión a internet sería un modo económico de solucionar el problema del acceso desigual a internet, dado que es posible descargar todos los videos.

¹³“En el campo docente, [los círculos de calidad] se refieren a grupos de maestros que se reúnen regularmente para identificar problemas en el trabajo y resolverlos juntos, compartir su experiencia personal y sus ideas sobre las prácticas docentes” (Bustillo & Porres, 2018).

El programa de DP de liderazgo de AtentaMente podría mejorarse con estos elementos para contribuir de manera más holística con los directores para fomentar ambientes escolares positivos. Partiendo del programa de colaboración y corresponsabilidad entre escuelas, Aprende entre Escuelas (Cantú, 2021), el DP de los líderes escolares podría incluir colaboraciones de “círculos de calidad” para que los directores participen regularmente en juntas virtuales para revisar en conjunto los materiales didácticos del ASE y una plataforma para compartir las mejores prácticas para fomentar un buen ambiente escolar. El DP de liderazgo de AtentaMente ayudaría a los directores interesados en implementar proyectos de mejoramiento escolar, como los del PLIE, enfocados en la construcción de ambientes escolares positivos y a introducir las competencias del ASE en las rutinas cotidianas de las escuelas. Ello empoderaría a los directores para aprovechar su posición como líderes escolares para innovar en pro del bienestar estudiantil. La utilización del currículo ya existente de DP de AtentaMente facilitaría que tanto la adopción del aprendizaje entre colegas como los proyectos de mejoramiento escolar ayudaran a los directores a hacer de sus escuelas “un ambiente de aprendizaje incluyente y colaborativo [...] que da la bienvenida a los aprendedores con toda su diversidad y diferencia” (UNESCO, 2021, p. 110). Al involucrar a los líderes escolares, como aprendedores vitalicios que necesitan colaboración y aprendizaje relevante que sea funcional, NL avanzaría hacia “la reinención de la escuela como organización de aprendizaje” (UNESCO, 2021, p. 115).

4.3 Recomendaciones para establecer una evaluación significativa y una pedagogía responsiva

El panorama presentado arroja una luz sobre el considerable rezago de las capacidades académicas básicas de los estudiantes de NL, que parte de datos anteriores a la pandemia y de la evidencia de las evaluaciones informales más recientes, donde se demuestra que el cierre de las escuelas aumentó significativamente la pérdida del aprendizaje, la desigualdad y la pobreza de aprendizaje (Hevia *et al.*, 2021b; Secretaría de Educación de Nuevo León, 2022). Las capacidades lingüísticas básicas son “la puerta para el aprendizaje [...] asimismo, la incapacidad de leer cierra de golpe esa puerta” (WB, 2019, p. 5). Además, las habilidades numéricas básicas son clave para determinar “el éxito del individuo en la vida” y mitigar “costos sustantivos a la sociedad” (Ansari, 2012 p. 4). Las capacidades que desarrollan los niños en los primeros años de escolaridad son la base para el aprendizaje en el nivel superior¹⁴ (Ansari, 2012). Así, las intervenciones en primaria con base en evidencia fomentarán la cobertura y el éxito en el nivel medio superior; en especial en el contexto mexicano, donde la causa principal de la deserción en ese nivel es la dificultad académica (Bentaouet Kattan *et al.*, 2015). Para atender estos problemas urgentes son necesarios los sistemas de evaluación con “formas definidas para informar la instrucción futura con base en los resultados de la evaluación” (WB, 2019, p. 23), o “la pedagogía que responde a datos”. Como actualmente se está poniendo en marcha un sistema de evaluación holística, la administración de la Dra. Morales necesita asegurarse de que estas evaluaciones (a) lleguen a todos los estudiantes y (b) respalden el uso de datos estudiantiles para promover la pedagogía más allá del inmueble y del horario escolar tradicional. Las siguientes recomendaciones buscan avanzar hacia estos objetivos para cumplir el enfoque de RNPF, que es solventar las necesidades particulares de los alumnos e invitar a las familias y a los maestros a mejorar continuamente como cuidadores y docentes.

¹⁴ Un fenómeno documentado, conocido como el “efecto Matthew”, se refiere al “efecto acumulado de las habilidades básicas y tempranas en resultados posteriores” (Ansari, 2012, p. 4).

Recomendación 1. Hacer extensivas al hogar las evaluaciones a corto plazo.

Dado el éxito inicial, la amplia cobertura y el bajo costo del uso escolar de la metodología MIA en las escuelas, una evaluación oral de las capacidades básicas de los alumnos (Guevara, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021) debe continuar. Sin embargo, el hecho de que se aplique en las escuelas, excluye la evaluación de, aproximadamente, 17% de los alumnos porque están crónicamente ausentes o fuera del inmueble escolar (Sanchez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021). Los datos de las evaluaciones en casa, que han sido exitosamente recolectados y analizados mediante MIA para al menos 16 782 niños y adolescentes mexicanos en otros estados (MIA, 2020), puede guiar la estrategia estatal de diseñar e implementar soportes educativos para los estudiantes cuando regresen a la escuela. Adicionalmente, al modelo puramente escolar de MIA, le falta el involucramiento familiar. Según la evidencia, informar a los padres sobre el desempeño académico de sus hijos aumenta su involucramiento y mejora los resultados académicos (Friendlander, 2020). Por lo tanto, al invertir en un programa de evaluación MIA en casa, NL puede motivar a los cuidadores a reintegrar a sus hijos al sistema escolar y tomar parte activa en su aprendizaje.

Para evitar el riesgo de agotamiento, y la oposición de los sindicatos docentes a obligar a los maestros a exceder sus compromisos contractuales (Guevara, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021), NL podría contratar a promotores como los del modelo PEI del CONAFE, para que se formen bajo el marco existente para evaluaciones MIA para los estudiantes que, probablemente, no serían evaluados en la escuela. Los promotores han demostrado que pueden establecer relaciones de confianza con las familias (Arriagada *et al.*, 2018) y representan una estrategia económica para implementar intervenciones domésticas (Cardenas *et al.*, 2017). Establecer un sistema de evaluación en casa coincide con la visión del RJNF de sistemas educativos que conecten la escuela con el hogar y reconozcan la necesidad de empoderar a los cuidadores con conocimiento sobre la educación de sus hijos.

Recomendación 2. Programas de verano de aprendizaje diferenciado en dos niveles.

Dado el largo cierre de las escuelas, es imperativo ayudar a los estudiantes para que recuperen las capacidades, la confianza y el compromiso extendiendo su tiempo de aprendizaje por medio de entornos educativos de verano seguros, divertidos y que proporcionen ayuda y rigor académico, que resultarán “esenciales para reducir la pérdida de aprendizaje y prevenir la deserción” (Hevia *et al.*, 2021a, p. 209).

Programas de literacidad en casa. Dadas las limitaciones de la capacidad docente y el tiempo reducido de instrucción presencial, a NL podría serle útil usar las vacaciones de verano para extender las oportunidades para subsanar el rezago en la literacidad mediante una versión adaptada del programa en casa READS. En dicho programa, los maestros entregan material de comprensión lectora a final del año, le asignan a los niños hojas de trabajo de comprensión de la lectura y contactan a las familias mediante recordatorios regulares. En comparación con las clases impartidas por los maestros, los programas en casa necesitan considerablemente menos recursos,¹⁵ empezando por una formación docente mínima y ninguna contratación adicional

¹⁵En el contexto estadounidense, READS cuesta de USD 250 a USD 480 USD por alumno (Gill, 2018). Sin embargo, dada la comparación entre el costo de vivir en México y en Estados Unidos, el costo podría ser hasta 65% más bajo en el contexto mexicano (“Mexico vs. US Comparison”, 2021). Los costos pueden reducirse aún más mediante algunas modificaciones, como la donación de libros en lugar de comprar nuevos.

(Gill, 2018). El programa READS tiene una sólida base de evidencia, como lo muestra una prueba aleatoria controlada, donde los estudiantes participantes de escuelas de alto nivel de pobreza obtuvieron un avance de, aproximadamente, mes y medio de habilidades de lectura (Gill, 2018). Aunque se probó principalmente en Estados Unidos, la flexibilidad de este modelo permite adaptarlo al contexto y a las necesidades de NL, como lo prueba la ganancia de desviación estándar de 0.12 para el READS adaptado para los maestros (Kim, 2017). El involucramiento familiar es piedra angular de este enfoque, y llevar la educación a casa fuera del año lectivo tradicional promueve la visión de la educación en distintos tiempos y espacios.

Campamentos TaRL especializados. Además de la pedagogía TaRL, actualmente establecida en las escuelas durante el año lectivo, podrían usarse campamentos de verano con la misma metodología y actividades lúdicas para atender el rezago en alfabetización y habilidades matemáticas para tantos alumnos de bajo rendimiento como sea posible,¹⁶ teniendo en cuenta las limitaciones de capacidad y recursos financieros. Al ser diseñado principalmente para la primaria, TaRL tiene como población objetivo a aquella en una edad crítica para el desarrollo de capacidades básicas y utiliza una pedagogía interactiva e interesante, que incluye juegos, resolución de problemas y colaboración (Classroom Methodology, 2021). Los campamentos de aprendizaje fueron un método especialmente efectivo de TaRL: una prueba aleatoria en India, donde los niños que asistieron a campamentos durante cuarenta días, reveló que se había duplicado el número de niños capaces de leer un texto corto (Banerjee *et al.*, 2016; J-PAL, 2019). Campamentos similares se han establecido y han sido bien recibidos por las familias en otras regiones de México, también con mejoras estadísticamente significativas en las capacidades lingüísticas y matemáticas, tanto en el piloto como en pruebas mayores (Hevia *et al.*, 2021a). Para reducir los costos e involucrar a actores más diversos en las oportunidades educativas, los campamentos podrían ser facilitados por promotores capacitados, universidades locales y maestros-estudiantes u organizaciones civiles orientadas por mía. Los campamentos TaRL son una estrategia documentada para que los estudiantes se mantenga involucrados con el aprendizaje a lo largo del verano y se alinean con el enfoque de RJNF de asociarse con individuos de distintas organizaciones comunitarias y universidades que deseen crecer como educadores y colaborativamente marcar una diferencia en la vida de los niños de NL.

5. CONCLUSIONES

Las reformas educativas actuales de NL buscan educar a todos los aprendedores y a todo aprendedor, lo cual refleja el llamado de RJNF para construir experiencias holísticas e incluyentes de aprendizaje para todos los niños. Sin embargo, a estas reformas les beneficiaría un concepto más amplio de cuándo y cómo puede darse el aprendizaje y quién puede ser un aprendedor; lo cual se lograría aprovechando a los actores cruciales del proceso de búsqueda de mejores resultados educativos para todos los niños. Con las recomendaciones anteriores para involucrar mejor a las familias, a los maestros, a los promotores y a los líderes escolares dentro y fuera de los espacios y tiempos tradicionalmente escolares, NL cumplirá mejor con sus objetivos para la sociedad, que son disminuir el rezago en el aprendizaje e impulsar a México a construir un futuro más cooperativo, diverso y holístico para la educación.

¹⁶Dadas las limitaciones de capacidad durante esta transición, lo más viable administrativamente sería implementarlo en 2023.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A.A. (2018). PLIE: Improving the Capacity of School Leaders in Argentina. Public Education Leadership Project at Harvard University. Harvard Business School Publishing.
- Ansari, D. (2012). The foundations of numerical and mathematical abilities. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1596/26821>
- Arriagada, A.M., Perry, J., Rawlings, L., Trias, J., Zumaeta, M. (2018). Promoting Early Childhood Development through Combining Cash Transfers and Parenting Programs. World Bank Group: Working Paper.
- Aspen Institute. (2018). From a Nation at Risk to a Nation at Hope. Aspen Institute.
- AtentaMente Consultores AC. (2021). Programas para Instituciones Educativas. [En línea], disponible en: <http://atentamente.mx/programas-para-instituciones-educativas/#page>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. *Journal of Economic Perspective*, 31(4), 73–102. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3386/w22931>
- Bentaouet Kattan, R., & Székely, M. (2015, March 18). Patterns, consequences, and possible causes of dropout in upper secondary education in Mexico. *Education Research International*. [En línea], disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2015/676472/>
- Bustillo, E.V. & Porres, A. (2018). School Directors in Latin America: The Forgotten Stakeholder. *The Dialogue: Leadership for the Americas*. [En línea], disponible en: <https://www.thedialogue.org/blogs/2018/05/70401/>
- Cantú, M.R. (2021). Unirán experiencias escuelas públicas y privadas. *El Gobierno del Nuevo León*. [En línea], disponible en: <https://www.nl.gob.mx/boletines-comunicados-y-avisos/uniran-experiencias-escuelas-publicas-y-privadas>
- Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and Post-pandemic Educational Policies in México. What is at Stake? In Reimers, F. (2021) *Primary and Secondary Education During COVID-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.
- Cardenas, S., Evans, D., Holland, P. (2017). Estimating the effects of a low-cost early stimulation and parenting education programme in Mexico. *International Initiative for Impact Evaluation: Impact Evaluation Report 57*.
- Carpenter, D. (2015), “School culture and leadership of professional learning communities”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 No. 5, p. 682-694. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- CASEL. (2021). Fundamentals of SEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [En línea], disponible en: [from https://casel.org/about-us/](https://casel.org/about-us/)

- Chávez, C., Cebotari, V., Benítez, M.J., Richardson, D., Hiu, C.F., Zapata, J. (2020). School-Related Violence in Latin America and the Caribbean: Building an Evidence Base for Stronger Schools Classroom methodology - TaRL, strengthening foundational skills.
- Teaching at the Right Level. (2020, April 28). [En línea], disponible en: <https://www.teachingattherightlevel.org/the-TaRL-approach/classroom-methodology/>
- Deenmamode, L. (2012). Values at the Heart of School Leadership: An Investigation of the Impact of School Culture on School Leadership. *The International Journal Of Learning: Annual Review*, 18(7), 305-312. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v18i07/47660>
- Domínguez, H.A.M.P. (2017). La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos. *Comunicación Institucional de la Universidad Iberoamericana*. [En línea], disponible en: <https://planeacionibero.wordpress.com/2017/09/29/la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios>
- El Financiero. (2021). “Violencia intrafamiliar y suicidios de niños registran récords en México durante pandemia”. *El Financiero*. [En línea], disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/08/19/violencia-intrafamiliar-y-suicidis-de-ninos-registran-records-en-mexico-durante-pandemia/>
- Flores, L. (2020). “Menores de 30 Años de edad son los más afectados por desempleo en Nuevo León”. COPARMEX, Nuevo León. [En línea], disponible en: <https://coparmexnl.org.mx/2020/06/04/menores-de-30-anos-de-edad-son-los-mas-afectaos-por-desempleo-en-nl/>
- Friedlander, S. (2020). Providing information to students and parents to improve learning outcomes. Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. [En línea], disponible en: <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/providing-information-students-and-parents-improve-learning-outcomes#:~:text=Giving%20parents%20and%20students%20infomation,typically%20a%20low%2Dcost%20intervention.>
- García, D. (2019). “Nuevo León, tercer lugar en desigualdad educativa”. *Milenio*. [En línea], disponible en: <https://www.milenio.com/negocios/nl-es-3er-lugar-en-desigualdad-educativa>
- Gill, J. Reads: Helping children become summer bookworms. Wallace Foundation. [En línea], disponible en: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/reads-helping-children-become-summer-bookworms.aspx>
- Global School Leaders. (2020). A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South. Global School Leaders.
- GOB MX. (2020). Reforma Educativo. GOB MX. [En línea], disponible en: <https://gobmx.mx/reforma-educativa/>
- Gutiérrez, D. & Velázquez, I. (2021). Pierden colegios más en NL. *El Norte*.
- Haimovich, F., Chen, J., Silveyra, M., Vazquez, E. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Primera Infancia. World Bank Group.

- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2021a). Evidence-Based Practices: Effects on Literacy and Numeracy Using Teaching at the Right Level Approach in Mexico. In I. I. Munene (Ed.), *Ensuring all children learn: Lessons from the south on what works in equity and inclusion* (p. 201–211). essay, Lexington Books.
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2021b). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to covid-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- INEGI (2020). Nuevo León Presentación de Resultados. 2020 Census de Población y Vivienda. [En línea], disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_nl.pdf
- IRIS Center. (2021). How can school personnel intensify and individualize instruction? IRIS Center. [En línea], disponible en: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/dbi1/cresource/q2/p04/>
- Jaramillo, G. 2020. Agrava Confinamiento Violencia Familiar. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). [En línea], disponible en: <https://puntou.uanl.mx/expertos-uanl/agrava-confinamiento-violencia-familiar/>
- J-PAL. (2019). Teaching at the right level to improve learning. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). [En línea], disponible en: <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Quinn, D. M., Guryan, J., Kingston, H. C., & Aleman, K. (2017). Effectiveness of structured teacher adaptations to an evidence-based Summer Literacy Program. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 443–467. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1002/rrq.178>
- Labra, D. (2020). AtentaMente Quienes Somos. Atentamente. [Presentación]
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. [En línea], disponible en: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077)
- Lim, C.P., Juliana, Liang. M. (2020). An activity theory approach toward teacher professional development at scale (TPD@Scale): A case study of a teacher learning center in Indonesia. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 21: 525–538
- López, A.S.G. (2021). Gasto público en educación por entidad federativa. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. [En línea], disponible en: <https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-por-entidad-federativa/>
- MéxicoX. (2021). Educación socioemocional pospandemia. MéxicoX. [En línea], disponible en: https://www.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:aprendemx+EDSP21111X+2021_11/about
- Mexico vs US comparison: Cost of living, prices, salary. Livingcost.org. (2021,). <https://livingcost.org/cost/mexico/united-states>
- MIA. (2020). Resultados Mia Sureste-Caribe. mia. [En línea], disponible en: <https://www.medicionmia.org.mx/resultados>

- Monray, C. (2019) Education in Mexico. World Education News and Review. [En línea], disponible en: <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2>
- Morales, S. (2021). State Development Plan, Education Sector Preliminary Presentation. [Presentación no publicada].
- Niñez Esencial. (2021) Recomendaciones para atender las brechas educativas actuales. Morral MUXED. [En línea], disponible en: https://6a7a7de1-4d27-43a5-baac-cc9c9e6317ea.filesusr.com/ugd/84b048_ca112aaf0eec498699871d1ab5dd9b0d.pdf
- Nl.gob.mx. (2021). Estadística del Sistema Educativo de Nuevo León 2020-2021. Secretary of Education, Nuevo León, Mexico. [En línea], disponible en: <https://www.nl.gob.mx/publicaciones/estadistica-del-sistema-educativo-de-nuevo-leon-2020-2021>
- Nuevo León Mañana (NLM), (2021). Plan Estratégico para el Estado de Nuevo León 2015-2030. [En línea], disponible en: <https://www.nl.gob.mx/publicaciones/plan-estrategico-para-el-estado-de-nuevo-leon-2015-2030>
- Ornelas, C. (1998). The politics of the educational decentralization in Mexico. *Prospects* 18, p. 103–113
- Pacto por la Primera Infancia (2020). Ranking de pobreza en Primera Infancia: Un análisis del Pacto por la Primera Infancia a partir de los datos de CONEVAL. Pacto por la Primera Infancia. [En línea], disponible en: <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/ranking-de-pobreza-en-primera-infancia/>
- Plan Nacional Para la Evaluación de los Aprendizajes (2020). Secretaria de Educacion Publica. http://planea.sep.gob.mx/ms/#estructura_ms
- Rodríguez-Leonardo, Nayeli Melisa, & Peña Peralta, Andrés. (2020). Socioemotional skills and their relationship with stress levels during the COVID-19 contingency in Mexican junior and high school students. *Salud mental*, 43(6), 279-283. Epub 24 de febrero de 2021. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.038>
- Rubio-Codina, M. 2021. A snapshot of child care center quality and child development for children under three in Mexico. Quality of child care centers in Mexico. The Inter-American Development Bank. [En línea], disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003789>
- Save the Children. (2014). Save the Children and Children’s Early Learning: Our International and U. S. Qualifications, Programs, and Leadership. Save the Children.
- Secretaría de Educación de Nuevo León. (2022). *Evaluación diagnóstica del programa de Medición Independiente del Aprendizaje (MIA)*. Secretaría de Educación de Nuevo León [Presentation].
- Secretaría de Educación Pública (2021). Principales Cifras Del Sistema Educativo Nacional 2021 - 2022. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

- Tovar, O. (2021). Firma Samuel García Compromiso por la Primera Infancia. ABC Noticias. [En línea], disponible en: <https://abcnoticias.mx/local/2021/10/12/firma-samuel-garcia-compromiso-por-la-primera-infancia-148804.html>
- TPD@Scale Coalition. (2021). Policy Brief: Designing Teacher Professional Development @Scale for Equity in Education. Foundation for Information Technology Education and Development, Inc.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155- 168.
- UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education. Report of the International Commission on the Futures of Education.
- Vegas, E. & Santibáñez, L. (2011). Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank. [En línea], disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/english/document/The-Promise-of-Early-Childhood-Development-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- WB. (2021). Coach: Program Overview Document. The World Bank Group. [En línea], disponible en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/b455af6f955a971fd29157524f9d190a-0140052021/related/Coach-Program-Overview-Document.pdf>
- WB. (2019). Ending learning poverty: What Will It Take? World Bank. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553?show=full>

Comunicaciones personales

- Aguirre, A. C., Coordinador de Liga de la Leche (comunicación personal, 22 de Noviembre de 2021).
- David, R., Co-Director General of Mentte Cedat (comunicación personal, 3 de Diciembre de 2021).
- Estrada, A., Director ejecutivo de Vía Educación (comunicación personal, 28 de Octubre de 2021).
- Guevara, S. Director de Proyectos Estratégicos (comunicación personal, 8 de Diciembre de 2021).
- Farias, C., Presidente de Zihuame Mochilla (comunicación personal, 24 de Noviembre de 2021).
- Hevia, F., Director de Medición Independiente de Aprendizajes-Mexico (comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).
- Labra, D., Director General de AtentaMente (comunicación personal, 5 de Diciembre de 2021)
- Lopez, L., Subsecretario de Desarrollo Magistral en Nuevo León (comunicación personal, 21 de Octubre de 2021).
- Morales, S., Secretaria de Educación en Nuevo León (comunicación personal, 15 de Septiembre de 2021).
- Nolasco, M.D.R., Subsecretario de Educación Media Superior y Superior en Nuevo León (comunicación personal, 9 de Diciembre de 2021).

Ramirez, S., Program Manager en Childhood First (comunicación personal, 1 de Diciembre de 2021).

Rosales, O., Coordinador de Pacto por la Primera Infancia (comunicación personal, 22 de Noviembre de 2021).

Salas, E., Subsecretario de Planeación y Finanzas en Nuevo León (comunicación personal, 8 de Diciembre de 2021).

Sanchez, H., Asesor de evaluación en la Secretaría de Educación de Nuevo León (comunicación personal, 10 de Diciembre de 2021).

Silveyra, M., Analista educativo con el World Bank Group (comunicación personal, 26 de Octubre de 2021).

Trujillo, H., Asesor de educación inicial en la Secretaría de Educación de Nuevo León (comunicación personal, 7 de Diciembre de 2021).

SEMBLANZAS

Fatima Aizaz

Es candidata a la maestría en Educación y el Análisis de Políticas en la Facultad de Educación de Harvard. Ha trabajado en el contexto de la educación en el sector público y en organizaciones sin fines de lucro en áreas desfavorecidas de Pakistán desempeñando diversas labores, como desarrollo de currículos y diseño de políticas.

Ryan S. Herman

Es candidato a la maestría en Educación y el Análisis de Políticas en la Facultad de Educación de Harvard. Antes de comenzar el posgrado, trabajó en organizaciones educativas sin fines de lucro en África Subsahariana, enfocándose particularmente en el acceso a la educación de calidad para estudiantes rurales de bajos recursos.

Natalie Jortner

Es candidata a la maestría en Educación y el Análisis de Políticas en la Facultad de Educación de Harvard. Ha trabajado en diversos contextos educativos, incluyendo una primaria en China, una escuela desfavorecida en Filadelfia y programas educativos en centros penitenciarios. También cuenta con experiencia en investigación y formación en ciencia política.

Arianne Wessal

Es candidata a la maestría en Políticas Educativas Internacionales en la Facultad de Educación de Harvard. Cuenta con una maestría en Políticas de Desarrollo Internacional de la Escuela Sanford de Políticas Públicas de la Universidad de Duke y trabaja para la Alianza Mundial para la Educación. Cuenta con experiencia en planeación, desarrollo de capacidades y ayuda a gobiernos para diseñar/implementar reformas en el sector público en África Subsahariana, África Oriental y Latinoamérica.

Uyanga Ayurzana, Daniel Nissimyan,
Julia Rose y Xue Ling Tan

MONGOLIA. IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA, CULTURA DE COLABORACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

RESUMEN

El reciente informe de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, señala las cualidades de los sistemas educativos sostenibles, para ayudar a los países a desarrollar competencias y capacidades que garanticen oportunidades educativas para todos los ciudadanos a lo largo de su vida. En este sentido, el nuevo gobierno de Mongolia está comprometido con la política educativa y la continuidad de su implementación. Sin embargo, los ambiciosos objetivos de sus reformas a largo plazo no son específicos, lo cual provoca dificultades en la implementación de las políticas educativas, en la supervisión de los avances y en la rendición de cuentas. En este documento se analiza la principal reforma educativa de Mongolia en relación con el informe de la UNESCO y se ofrecen recomendaciones sobre políticas educativas considerando a todos los grupos de interés: estudiantes, maestros, directores escolares y gobernanza del sistema.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años, Mongolia ha demostrado repetidamente su capacidad de adaptarse a cambios radicales. La transición del socialismo colectivo a un sistema multipartidista a principios de la década de 1990 reconfiguró la economía de Mongolia, triplicando su PIB per cápita desde 1991. La riqueza mineral del país ha favorecido el progreso en áreas como la salud y la educación (Banco Mundial, 2018). Sin embargo, la economía sigue siendo muy sensible a los movimientos macroeconómicos, lo cual genera inestabilidad y es insostenible. Para complicar aún más las cosas, Mongolia es uno de los países con menor densidad de población, la cual está compuesta por habitantes de ciudades urbanas y de comunidades pastoriles. Estos factores, además de una población infantil en aumento, suponen oportunidades y desafíos para el gobierno de Mongolia en lo que respecta a impartir educación (Banco Mundial, 2020).

Durante este periodo de crecimiento, quince primeros ministros ocuparon el país con un promedio de permanencia en el cargo inferior a 1.8 años. Estas frecuentes interrupciones y la gestión local crean inestabilidad dentro de las coaliciones sectoriales y los partidos en el poder, lo que suele retrasar los esfuerzos de la reforma educativa (Banco Mundial, 2018). Sin embargo, en enero de 2021, el nuevo gobierno destacó públicamente la importancia de la continuidad de las políticas educativas, un primer paso importante para crear buenas expectativas.

El objetivo de este documento es abordar el tema de cómo mejorar la alineación y la coherencia entre todas las partes que conforman un sistema educativo, enfocándose en las escuelas primarias y secundarias. La primera sección describe brevemente la Ley General de Educación de Mongolia, hoy en revisión y sujeta a reformas para alinearla a la Visión 2050, el plan de desarrollo a largo plazo del país. Después, se trata el tema del sistema educativo de Mongolia en relación con los avances de los objetivos de la reforma, destacándose las áreas en que concuerda con el informe de la UNESCO. Después de presentar el resultado de la revisión de la literatura, se exponen las recomendaciones sobre políticas y se comparan con un conjunto de criterios predeterminados. En la última sección se ofrece una recomendación final para que el gobierno de Mongolia priorice la mejora de la calidad de la educación y el logro de una mayor concordancia de esta con el informe de la UNESCO.

La metodología llevada a cabo incluyó la revisión de documentos gubernamentales y publicaciones proporcionados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MoES, por sus siglas en inglés) o por instituciones cercanas al Ministerio. Utilizando el sistema de la biblioteca de Harvard, se llevaron a cabo búsquedas en bases de datos para recopilar, analizar y sintetizar la investigación existente respecto a los desafíos que habíamos identificado. El equipo de autores del capítulo, también realizó 17 entrevistas a clientes y grupos de interés, organizó dos grupos focales (*focus groups*) con maestros rurales y urbanos, y aplicó una encuesta a 186 maestros de escuelas de todo el país, de poblaciones urbanas y rurales.

2. PANORAMA GENERAL DE LA REFORMA EDUCATIVA DE MONGOLIA

2.1 Planes de desarrollo a largo plazo

En mayo de 2020 el parlamento de Mongolia aprobó una política de desarrollo a largo plazo, conocida como Visión 2050, que se elaboró de forma que se esté alineada con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. El objetivo general de esta reforma del sistema es el desarrollo humano. La fase inicial de la reforma transcurrirá de 2021 a 2030 y se han establecido tres prioridades a mediano plazo en cuanto a reforma de políticas para lograr lo siguiente: mejorar la calidad y la relevancia del sistema educativo, aumentar la igualdad de acceso y la inclusión en los servicios, y mejorar la eficiencia de la gobernanza, la gestión y la administración de la educación (GPE, 2020).

2.2 Reforma legislativa

El parlamento mongol está en medio de una reforma educativa y legislativa general, para consolidar y aclarar la postura y las acciones políticas que Mongolia está llevando a cabo. La reforma se logra después de años de incongruencias e interrupciones, incluyendo las 26 enmiendas a las leyes de educación vigentes, la frecuente actualización del plan de estudios nacional y la publicación cada 18 meses de nuevos libros de texto obligatorios, lo que ha amenazado la calidad del sistema educativo. Las complejidades técnicas y las fuerzas políticas de Mongolia constantemente afectan la congruencia del sistema educativo (Banco Mundial, 2018).

En junio de 2021 se propusieron las reformas a las leyes educativas y se hicieron públicas para discutir las: 65 845 personas consultaron los documentos, 24 299 publicaron comentarios y 5 632 maestros participaron en debates en línea al respecto (MoES, 2021). La retroalimentación que dieron los grupos de interés fue tomada en cuenta y las leyes actualmente se encuentran en revisión final en la sesión del Parlamento. La Ley General de Educación propuesta incluye principios específicos que el sistema educativo de Mongolia debe poner en práctica para lograr sus objetivos de desarrollo a largo plazo, principios como sostenibilidad, continuidad, igualdad, accesibilidad, aprendizaje permanente, nombramientos por mérito y jerarquía profesional a nivel nacional. El documento también analiza el razonamiento en torno a los principios propuestos, incluyendo lo concerniente a dificultades geográficas y estructurales, complejidades institucionales y profesionales, y problemas de igualdad e inclusión (MoES, 2021). Las áreas de interés fueron coherentes con las conclusiones de los documentos gubernamentales oficiales, el conjunto de datos internos y externos, y la información proveniente de una encuesta a maestros, de grupos focales y entrevistas. Los principios mencionados apoyan la política de reforma educativa a largo plazo (Visión 2050) y concuerdan con las ideas del informe de la UNESCO.

2.3 Financiamento de la reforma

Con ayuda de organizaciones internacionales, Mongolia planea lograr 15 objetivos estratégicos de reforma, que involucran a 254 actividades en 47 programas. Los costos de la reforma a mediano plazo, de 2021 a 2025, son de 16 405.8 mil millones de tugriks mongoles (MNT). La capacidad financiera actual de Mongolia es insuficiente; el financiamiento actual del gobierno y de las organizaciones de desarrollo cubre aproximadamente el 60% de los costos de la reforma (GPE, 2020).

3. SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: ESTATUS DE LA REFORMA Y ALINEACIÓN CON EL INFORME DE LA UNESCO

Esta sección se enfoca en el sistema educativo general de Mongolia en la actualidad y en el avance de la reforma, ofreciendo una visión amplia de la concordancia de sus aspectos (o la falta de esta) respecto al informe de la UNESCO.

El gobierno de Mongolia se ha enfocado en una reforma educativa con la esperanza de promover una mano de obra diversa y flexible que garantice el futuro del país. En Mongolia, el derecho a la educación en general está presente en las leyes y es evidente en las altas tasas de matriculación y alfabetización: en la población de 15 años de edad en adelante, la tasa es 98.6% para mujeres y 98.2% para hombres (UIS, 2018). Sin embargo, hoy en día el objetivo ya no es solo brindar educación para todos, sino una educación de calidad durante todo el ciclo vital (UNESCO, 2021).

3.1 Ecosistema tecnológico

En esta era moderna las tasas de matriculación ya no implican el acceso a una educación de calidad. El informe de la UNESCO habla de ampliar el concepto de derecho a la educación para incluir los derechos a la conectividad, al acceso a datos y a la información de calidad. El informe también hace hincapié en que los sistemas educativos se deben planificar para la era digital, considerando el contexto específico y reconociendo la importancia de la competencia digital, la gestión de datos y el acceso a la información.

Para que Mongolia logre una mejora exitosa del sistema educativo de acuerdo a estas recomendaciones, primero debe enfrentar obstáculos fundamentales, como el financiamiento, la conectividad generalizada y confiable a la red, el acceso a equipos de cómputo (*hardware*) y a *software*, y el fomento de una mentalidad basada en el uso adecuado de la información digital. Sin duda ha habido un avance importante en las áreas de financiamiento, conectividad y acceso; sin embargo, el hacer un uso significativo de la tecnología y la información digital a nivel local y escolar sigue siendo un reto.

Avances en conectividad y fiabilidad

Mongolia ha llevado a cabo importantes avances en materia de conectividad y fiabilidad de la red para el suministro de internet y *hardware* a las escuelas. El acceso a internet es más deficiente en las zonas remotas que albergan a las comunidades nómadas. Actualmente, las 341 escuelas públicas de los distritos rurales (*soums*), las 134 escuelas públicas en las capitales de los distritos urbanos (*aimags*) y las 207 escuelas públicas urbanas tienen acceso a fibra óptica e internet. Sin embargo, 50 escuelas en el nivel de *bag* (subdivisiones de los *soums*, similares a vecindarios) no cuentan con fibra óptica y tienen acceso intermitente a internet por medio de grandes antenas que utilizan la tecnología VSAT, que consiste en una pequeña estación a tierra que se usa para transmitir y recibir señales con tecnología satelital (comunicación personal con el Departamento de Tecnología de Información y Estadística, 10 de noviembre de 2021).

Disparidad de uso

En 2013, Mongolia introdujo formalmente el EMIS a las escuelas públicas en general para almacenar datos sobre educación. EMIS es el sistema informático de gestión educativa, desarrollado para “supervisar, analizar y apoyar la planificación y toma de decisiones en el sector educativo con la creación de una base de datos integral” (GoM, 2021). Múltiples evaluaciones sectoriales han resaltado la falta de mantenimiento y de uso del sistema EMIS como una deficiencia (UNICEF, 2020; Banco Mundial, 2019). Recientemente, las capacidades del EMIS se han ampliado para incluir la gestión de datos, un portal de noticias e información, un portal de becas, un portal para padres, un centro de contenido con una aplicación móvil de libros de texto y un *software* de presupuestación. A pesar del crecimiento del EMIS en cuanto a funcionalidad y relevancia para los grupos de interés, el tráfico del sitio es mínimo, excluyendo a los maestros que tienen la obligación de registrar los datos de sus alumnos. Con la esperanza de que se utilice más el EMIS, el Ministerio de Educación y Ciencia incrementa su relevancia introduciendo nueva información importante para los grupos de interés, por ejemplo, los padres pueden ver el avance escolar de sus hijos, su horario de clases, alertas de que el alumno se siente enfermo y planes alimentarios (ITSD, c. p., noviembre 10 de 2021).

Apoyo político

En 2020 el MoES adoptó medidas para mejorar el seguimiento, análisis y la supervisión de los datos estableciendo un Departamento de Tecnología de Información y Estadística (ITSD). En la recién propuesta ley de educación, el Ministerio de Educación y Ciencia afirmó que el EMIS es el eje de la formulación de políticas basadas en evidencias, declarando el desarrollo y el uso de este sistema como una prioridad nacional para mejorar el aprendizaje y el desempeño de maestros y alumnos. Además, en febrero de 2021, el primer ministro, L. Oyun-Erdene, resaltó la urgencia de proporcionar acceso en línea a todos los servicios nacionales y abogó por la inversión en educación y cooperación (Munkhzul, 2021). Sin embargo, sigue sin haber un plan estratégico integral en relación con el EMIS, y tampoco en relación al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (UNICEF, 2020). Un avance reciente ha sido que, en enero de 2022, Mongolia anunció una asociación con Global Education Partnership (GEP) para evaluar la calidad del sistema y su implementación.

3.2 Pedagogías de solidaridad y conocimiento

La pedagogía está constituida por una amplia gama de elementos, no únicamente se refiere a la instrucción, sino que comprende la interrelación de un conjunto de planes y programas de estudio, bienes comunes de conocimientos y estrategias de evaluación que se utilizan al servicio del aprendizaje.

Evaluación

Una de las áreas cruciales para el desarrollo sostenible a largo plazo —y que se destaca en el informe de la UNESCO— es la evaluación. Mongolia ha establecido políticas en torno a los procedimientos de evaluación, como la ausencia de evaluación formal de los alumnos de los grados primero a tercero. Sin embargo, su implementación no es constante en todas las regiones. La falta de procedimientos estandarizados de evaluación y de procesos de gestión de datos impide el progreso de la reforma en ciertas áreas y subsectores (Banco Mundial, 2020), esto también dificulta la comprensión del impacto de la pedagogía y el plan de estudios implementados. Mongolia planea que en 2022 sus estudiantes hagan el examen del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) por primera vez. Participar en foros internacionales ayudará a aumentar la relevancia de los sistemas de monitoreo de Mongolia y a respaldar la rendición de cuentas y la transparencia de la información. Sin embargo, independientemente de los resultados de la prueba PISA 2022, Mongolia debe continuar dando pasos firmes para la estandarización y sistematización de la evaluación del aprendizaje de los alumnos de escuelas primarias y secundarias.

Currículo

El informe de la UNESCO hace énfasis en enfocar el currículo en el conocimiento del cambio climático, la investigación científica, el aprendizaje socioemocional, la alfabetización digital y los derechos humanos. Los documentos de la reforma de Mongolia debaten ampliamente el contenido del plan de estudios relacionado con el fortalecimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y las habilidades para aprender e investigar, así como la importancia de estudiar la historia y la cultura de Mongolia para desarrollar una fuerte identidad nacional. Dos áreas curriculares importantes que no se destacan en la reforma, pero que se enfatizan en el informe son temas ecológicos y el uso amplio de la cultura escrita (*literacy* en inglés).

Mongolia es considerado uno de los países más contaminados del mundo. Los conceptos como *minería*, *contaminación del aire* y *medidas de protección* son relevantes para la calidad de vida de los alumnos y se pueden integrar con facilidad al plan de estudios nacional. El gobierno de Mongolia se está asociando con múltiples organizaciones públicas y privadas para abordar el problema; sin embargo, sigue careciendo de programas y recursos educativos, lo cual es un obstáculo para su implementación.

Adicionalmente, Mongolia ha reportado de manera constante niveles básicos de alfabetización y uso de la cultura escrita entre hombres y mujeres (UIS, 2019), a pesar de esto, no hay programas de reforma o actividades cuyo objetivo sea desarrollar habilidades más complejas, como la extrapolación y la evaluación en diferentes ámbitos como la literacidad digital y cívica. El informe de la UNESCO hace énfasis en la importancia de estas habilidades, necesarios para participar de forma cívica y económica en la sociedad.

Prácticas pedagógicas

La Visión 2050 y el informe de la UNESCO impulsan la colaboración del maestro con otros especialistas. El MoES ha comenzado a colaborar con psicólogos para crear entornos inclusivos en los que se ponga atención a las necesidades que, por su nivel socioeconómico, tienen los alumnos, y así mejorar el aprendizaje (UNESCO, 2021). La Visión 2050 no menciona enfoques pedagógicos como fomentar un aprendizaje más profundo mediante el aprendizaje colaborativo y la cooperación o enseñar a los alumnos a desechar sesgos, prejuicios y discriminación.

3.3 Maestros, figuras clave de la comunidad

El informe de la UNESCO establece que los maestros “son el factor más significativo en la calidad de la educación” y hace énfasis en que son las figuras clave que tienen el poder de transformar las políticas, prácticas y entornos educativos. La Visión 2050, en concordancia con el informe de la UNESCO, busca mejorar las condiciones de trabajo de los profesores (por ejemplo, al reducir el número de alumnos en los salones de clase), así como su valor social, en un esfuerzo por atraer y retener a los maestros con talento. Los problemas relacionados con la calidad y la cantidad de maestros, así como su liderazgo en las escuelas y a nivel local, no se abordan de forma explícita; la sistematización del ciclo de vida del desarrollo del maestro es crucial para lograr los objetivos de la reforma a corto y largo plazos.

Número de maestros

Las proyecciones estiman que en Mongolia habrá el doble de alumnos en los siguientes cuatro años, mientras que la matriculación en los programas de formación de maestros disminuye de forma progresiva. La población de alumnos en escuelas primarias está proyectada a un crecimiento de 18% para 2030, y la de secundarias a 71%, dando como resultado una demanda de 31284 nuevos maestros en escuelas primarias y secundarias, es decir, se requiere un aumento de 92% en la población actual de maestros (GPE, 2020). Los índices de matriculación de la Universidad Nacional de Educación de Mongolia (MNUE) han disminuido anualmente durante los últimos tres años, alcanzando solo 57% de su índice objetivo de matriculación para el ciclo escolar 2021-2022, pese a que los programas de licenciatura en Educación cuentan con los criterios

de admisión más bajos en comparación con los demás programas de licenciatura en el país (MNUE, c. p., noviembre 28 de 2021). La disminución del interés en la profesión docente puede deberse a la posición social o a los salarios bajos; un análisis más detallado de esta situación es crucial para alcanzar un número adecuado de maestros (Babo, 2019).

Calidad de los maestros

Los instrumentos para supervisar la calidad de los maestros son limitados, ya que faltan competencias profesionales formales y estándares de acreditación al respecto, y hay mínimos datos que analizar sobre el desempeño de los estudiantes. El estudio del MNUE arrojó que actualmente más del 70% de las instituciones de preparación de maestros no están acreditadas, lo que da como resultado que varíe mucho la calidad de los maestros titulados (MNUE, 2021). Los índices de deserción y retención de maestros no se encontraron en la base de datos documental proporcionada por el MoES o cuando se solicitaron. Por lo tanto, la supervisión y los flujos de información del mercado laboral de maestros no pudieron ser analizados de forma adecuada.

Para entender la deserción y retención de los maestros, los autores aplicaron encuestas a maestros rurales y urbanos. De sus respuestas se obtuvo que 69.3% trabaja más de cuarenta horas a la semana y 44.6% más de cincuenta horas a la semana. Las razones más importantes de las largas jornadas laborales son el modelo actual de aprendizaje híbrido, el gran número de alumnos por clase y las repetitivas tareas diarias de documentación que les toman mucho tiempo. El número promedio de alumnos por salón es de 29.6 y aumenta a 53 en la capital (MoES, 2021). Los salones de clase de la capital se usan para cubrir los tres turnos que se requieren al día debido a la migración urbana aguda. Estos resultados coinciden con la información obtenida de los grupos focales de maestros, las entrevistas individuales y los documentos compartidos por el gobierno.

Liderazgo escolar

Los líderes educativos locales y en escuelas públicas tienen mucha disparidad en cuanto a su nivel de capacidades profesionales y de liderazgo, y rara vez se asignan con base en el mérito (MIER, 2019). Además, más del 50% de los directores de escuelas son asignados por el gobernador y normalmente son sustituidos en los periodos electorales (MoES, c. p., 1 de diciembre de 2021). Las entrevistas con los directores y maestros evidenciaron la falta de recursos humanos adecuados, así como de capacidades administrativas a nivel local, ya que con frecuencia deben hacer labores ajenas a la descripción de su empleo (por ejemplo, en una entrevista con una directora, al preguntarle sobre sus funciones, mencionó que a veces se le solicitaba “contar ovejas en la parte rural de la ciudad”). Esto es resultado de un sistema que carece de políticas unificadas y estructuras para preparar, reclutar y asignar líderes de instituciones educativas (UNESCO, 2020).

El sistema público actual no proporciona a los directores la suficiente capacitación administrativa o profesional para manejar adecuadamente las complejidades del entorno de aprendizaje dinámico del siglo XXI. Al ser entrevistada, una directora con experiencia de cuatro años recordaba que nunca había recibido algún tipo de capacitación en liderazgo. Además, el Instituto de Mongolia de Investigación Educativa (MIER) (2019) descubrió que menos del 10% de los directores asistieron a capacitaciones en desarrollo profesional en los tres años anteriores.

Para abordar de manera adecuada el desfase entre los planes de reforma y el informe de la UNESCO con lo que actualmente se lleva a cabo en Mongolia, se requiere colaboración y planes detallados de desarrollo de proyectos para generar una cantidad suficiente de maestros calificados y motivados, así como estandarizar la capacitación magisterial inicial y continua, dando seguimiento a indicadores confiables de eficacia docente.

3.4 Carácter público de la educación

El informe de la UNESCO no trata de manera explícita la gobernanza, pero afirma que “el carácter público de la educación va mucho más allá de su impartición, financiamiento y gestión por parte de las autoridades”. El informe destaca el poder de la autonomía local, lo cual contrasta fuertemente con el enfoque de la reforma de Mongolia, que va de arriba hacia abajo en cuanto a los niveles administrativos y de autoridad.

Estructura vigente

El MoES es responsable del desarrollo y la implementación de los programas nacionales y estándares educativos de todas las provincias locales y distritos (GPE, 2020), así como del desarrollo e implementación del EMI para preescolares y la educación en general (UNICEF, 2020). Además, el MoES trabaja estrechamente con las numerosas agencias afiliadas al gobierno para desarrollar contenido, implementar capacitación para educadores y líderes, administrar datos y organizar evaluaciones (MoES, 2021). Los departamentos locales del MoES tienen la responsabilidad operativa de administrar distritos y departamentos educativos provinciales, distribuir recursos y monitorear el progreso de las metas educativas a nivel nacional. Los distritos son responsables de garantizar que la educación esté alineada con los objetivos nacionales y la ley. A nivel escolar, la función de un director es sobre todo administrativa y apenas tiene orientación al liderazgo.

En fechas recientes las escuelas han recibido presupuesto para administrar los programas locales, pero no se ha logrado responder adecuadamente a las necesidades y prioridades específicas de cada lugar (GPE, 2020). En parte esto se debe a que los líderes locales y escolares no tienen acceso a los datos de desempeño en su jurisdicción, ni los maestros tienen acceso a los datos escolares, lo cual complica la toma de decisiones a nivel local, escolar y del salón de clases.

Colaboración

El espíritu del informe de la UNESCO aboga por un enfoque democrático hacia la gobernanza y que sector educativo no se vea afectado por las decisiones políticas. En Mongolia la mala coordinación intersectorial ha sido identificada como un factor primario de la ineficiencia en la implementación de programas; además, en el documento de desarrollo a mediano plazo se estableció que la débil conexión entre los niveles educativos retrasa la obtención de mejores resultados (GPE, 2020). El documento de desarrollo a mediano plazo 2020 describe de manera amplia las reformas estructurales que hacen falta, como el “fortalecimiento de los vínculos intersectoriales y la formación de asociaciones con todos los grupos de interés”, sin embargo, no se han llevado a cabo acciones explícitas para tener avances en este sentido.

4. RECOMENDACIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

Una reforma educativa exitosa y sostenible depende de la capacidad institucional del país. En la siguiente sección no ofrecemos recomendaciones dentro del ámbito de una política, sino que ampliamos las políticas de reforma existentes con la esperanza de favorecer que el sistema se encamine a crear una mayor capacidad institucional. Nuestras percepciones apuntan a intervenciones que aumentan los recursos humanos y las capacidades administrativas a nivel alumno, maestro, liderazgo escolar y de administración del sistema.

4.1 Criterios

Al consultar al Departamento de Planeación de Políticas del MoES, se identificaron como criterios esenciales los costos y la rendición de cuentas. Además, se incluyeron los criterios de colaboración y calidad, relevantes para el contexto de Mongolia y partes importantes que considerar al decidir las prioridades políticas. En suma, estos fueron los criterios que se tuvieron en cuenta:

- **Costos:** ¿Es posible llevarlo a cabo, de acuerdo con el presupuesto actual, incluyendo los fondos de gobierno y de desarrollo?
- **Rendición de cuentas:** ¿Se ha identificado claramente a un grupo responsable de la implementación y el monitoreo de la política educativa?
- **Colaboración:** ¿Esto aumenta las oportunidades para el diálogo informado entre distintos niveles educativos y sociales, así como las regiones geográficas?
- **Calidad:** ¿Esta intervención respalda el aprendizaje significativo y relevante del alumno?

4.2 Recomendación 1: sistema informático y una cultura de datos de calidad

Si existe la creencia y la práctica compartida de una gestión de datos de alta calidad, dirigida por estándares de desempeño claramente definidos, entonces Mongolia aumentará su capacidad para tomar decisiones bien informadas que beneficiarán al sector educativo, a la economía y a la sociedad en general.

Razonamiento y evidencia

Para adoptar culturalmente dicha creencia y práctica compartida, el gobierno de Mongolia debe favorecer una disposición al uso de datos aumentando la relevancia y la utilidad de estos entre los grupos de interés y garantizando que el público los conozca y tenga acceso a ellos mediante un sistema EMIS sólido. Hoy en día, un maestro solo tiene acceso a las calificaciones de sus propios alumnos. Los autores sugieren un enfoque más transparente y comparativo para aumentar la profundidad y la dimensión de los datos a los que los maestros y el público tienen acceso, de tal forma que los educadores se beneficien del aprendizaje y conocimiento de lo que hacen sus colegas, lo que funciona, lo que no y por qué, permitiendo así el debate y la difusión de las mejores prácticas, así como una pedagogía culturalmente adecuada.

La participación de Mongolia en PISA respalda la transparencia de la información, así como la comparación en los escenarios nacionales e internacionales. Sin embargo, el país puede además aumentar la transparencia de la información y favorecer el compromiso entre los grupos de interés en la educación mediante la estandarización de boletas de calificaciones y el involucramiento de los consejos de padres. A propósito de esto, cabe mencionar lo sucedido en el estado de Paraná, en Brasil, donde se halló que los maestros tenían poco conocimiento del desempeño de sus propias escuelas independientemente de tener acceso constante al sistema EMIS del país. Como respuesta, el gobierno de Paraná desarrolló un sistema de gestión orientado a resultados y alineado con resultados de aprendizaje específicos. El gobierno utiliza una reforma descentralizada para aumentar la transparencia de la información incluyendo las respuestas de las encuestas que se aplican a los consejos de padres en las boletas de los alumnos, para mejorar la difusión de la información y el compromiso entre maestros y padres; esta es una política de bajo costo que ha aumentado la visibilidad y el compromiso de los grupos de interés, llevando a Paraná hacia el cumplimiento de los objetivos de su reforma a largo plazo (Winkler, 2005).

Para identificar los desafíos técnicos y monitorear el progreso, deben desarrollarse y aplicarse estándares específicos a nivel país y sector. Muchos países recientemente han reformado sus sistemas educativos al recopilar datos a nivel local para definir los estándares del sistema, una estrategia de estudios comparativos que permite el uso de métricas de resultados de aprendizaje realistas para monitorear el desempeño (Bruns *et al.*, 2011). Sugerimos que Mongolia implemente una política de estudios comparativos. Al usar los datos de los alumnos y las escuelas disponibles en la actualidad, el MoES y las autoridades educativas locales pueden trabajar en conjunto para comparar e identificar las escuelas que están obteniendo resultados exitosos de aprendizaje y que utilizan de forma efectiva y regular el sistema EMIS. Una escuela identificada como “exitosa” puede servir para ejemplificar las mejores prácticas y entender y estandarizar la métrica de los resultados, los procedimientos de recopilación de datos y los procesos del EMIS (Adolfsson *et al.*, 2020).

Una ventaja del EMIS integral vigente es su capacidad de soportar estudios comparativos. Estos permiten a un país evaluar mejor su propio sistema y al mismo tiempo avanzar en la comprensión y comparación de los atributos del sistema entre las comunidades nacionales e internacionales; estávisión la comparten muchas organizaciones internacionales de desarrollo. Por ejemplo, la UNESCO dentro de su gran cantidad de publicaciones e iniciativas nacionales, así como el Banco Mundial en su financiamiento de 232 actividades de proyectos relacionados con EMIS en 89 países, con avances en esfuerzos globales para mejorar en conjunto la calidad de la educación.

Acciones para políticas específicas

Los sistemas educativos de alto desempeño evalúan y proporcionan retroalimentación de forma constante para ver qué funciona, encontrar brechas e identificar áreas con mayores necesidades de diseño e inversión (OCDE, 2008). El funcionamiento adecuado del EMIS da acceso a datos de calidad y es un mecanismo para la evaluación continua y los ciclos de retroalimentación, que al final facilitan los diálogos de planeación de políticas basadas en datos. Por lo tanto, para aumentar la capacidad humana y del sistema para tomar decisiones bien informadas, se proponen las siguientes acciones:

1. *Hacer que los datos sean públicos y relevantes* mediante evaluaciones, campañas de concientización y actividades de involucramiento que sean los cimientos de un cambio cultural.
2. *Identificar los principales desafíos técnicos* en la recopilación, gestión y análisis de datos.
3. *Identificar los requerimientos de calidad, así como los criterios específicos*, para los procesos del sistema EMIS, que definan de forma explícita las secuencias e interacciones para facilitar el uso y aumento de la capacidad de implementación.

Compensaciones y limitaciones

Mongolia ha invertido la mayoría de los recursos relacionados con las TIC en obtención de equipos para facilitar la conectividad, comunicación y construcción de la base de datos. Corresponde a los diseñadores de políticas planificar y presupuestar el mantenimiento de estos sistemas, así como su adopción y uso por los diversos grupos de interés. El desarrollo y perfeccionamiento del EMIS está directamente al servicio de los mecanismos de rendición de cuentas para garantizar la calidad. La participación y el compromiso activo en estudios comparativos (como el del examen PISA) subraya la importancia de colaborar y aprender de otros.

Un enfoque cultural basado en valores para la utilidad de los datos de calidad es relativamente económico y puede aprovecharse para obtener resultados en todo el país, en diferentes sectores y grupos demográficos. Si el gobierno de Mongolia incorpora con éxito el valor de los datos de calidad en el sector educativo, su capacidad para tomar decisiones fundamentadas en evidencia y corregir el rumbo durante la implementación, con base en los círculos de retroalimentación, aumentará la eficacia de los maestros y los resultados del aprendizaje.

4.3 Recomendación 2: reclutamiento de maestros mediante programas de formación

Si todas las escuelas públicas cuentan con programas de formación para profesores de educación media, habrá mayor cantidad de alumnos apasionados y comprometidos, con buena predisposición acerca de la labor docente, lo que aumentará la demanda de lugares en universidades para profesores, creándose a la larga maestros de mayor calidad.

Razonamiento y evidencia

Las encuestas de PISA muestran que aquellos países con mejor desempeño en la educación tienen requerimientos estrictos en cuanto a certificaciones en enseñanza, así como incentivos para atraer a personas exitosas al magisterio (O'Doherty & Harford, 2018). Por lo tanto, para superar los retos en relación con la calidad y la cantidad de maestros, una solución sería involucrar en la docencia, a una edad temprana, a jóvenes con un interés genuino en esta. El éxito de Singapur en la capacitación de maestros de calidad es el resultado de una práctica constante en la que los candidatos a ejercer la docencia trabajan junto con los maestros en las escuelas para obtener experiencia. Diversas investigaciones muestran que “esta exposición temprana a la realidad y complejidad de la enseñanza puede contribuir de forma importante a la retención de maestros en términos de evaluar y promover las calidades resilientes de los candidatos a maestros, como la pasión por la enseñanza, convicción de autoeficacia y una emoción positiva” (Ng *et al.*, 2018).

En Estados Unidos, Educators Rising, un ejemplo de un programa en operación en 33 estados, el cual introduce a las carreras en educación a los alumnos de educación media a través de un currículo único mediante un plan de estudios único. Este programa es el punto focal de la estrategia de reclutamiento de maestros de muchos estados e incluye clases modelo, competencias nacionales para mejorar el profesionalismo y plataformas en conferencias nacionales para escuchar a los alumnos. Los resultados son alentadores, con una probabilidad de que el 80% de los graduados siga una trayectoria en educación en su comunidad (*Educators Rising*, 2021).

Acciones para políticas específicas

Un programa colaborativo para identificar, antes de matricularse en las universidades, a los futuros maestros, inspirarlos y prepararlos, que además proporcione a los alumnos experiencias de enseñanza en el salón de clases y se lleve a cabo en colaboración con las organizaciones comunitarias y universidades locales, propiciaría apreciación e interés por la profesión docente y, al mismo tiempo, inculcaría orgullo en los futuros maestros y formaría una fuerza laboral diversa. Los componentes clave de un programa de esta naturaleza serían los siguientes:

1. *Emparejar a los alumnos con un maestro modelo.* Esto los ayudaría a ganar experiencia para planear y dirigir clases y promover las cualidades resilientes de los maestros.
2. *Desarrollar habilidades de liderazgo en los alumnos* al hacer que participen en actividades en sus comunidades locales, como dirigir programas extraescolares para niños o impartir clases de computación para mayores.
3. *Asociarse con colegios de maestros y otras organizaciones* para ofrecer oportunidades de obtener créditos universitarios o microacreditaciones a los alumnos de educación media.
4. *Ofrecer programas de formación, como actividades extraescolares o asignaturas optativas,* lo cual permitiría a las escuelas de educación media de Mongolia tener equidad en las oportunidades de acceso. Los programas piloto podrían probarse en escuelas rurales y urbanas de educación media.

Compensaciones y limitaciones

La implementación del programa antes descrito tiene el potencial de aumentar los índices de matriculación de las escuelas para maestros y disminuir el índice de deserción. Además, este programa probablemente aumentaría el aprecio por la profesión docente en la comunidad y fomentaría lazos profundos con esta, lo cual inspiraría a los alumnos a enseñar en sus comunidades después de graduarse. La colaboración y la asociación entre escuelas y universidades locales involucra a los alumnos en proyectos comunitarios que concuerdan con los principales temas que se plantean en el informe de la UNESCO.

Para lograr esto se debe identificar e incentivar a los maestros de alto desempeño, además de desarrollar una política para incentivar la participación de los docentes en programas comunitarios. La adopción de un plan de estudios actual, como Educators Rising, es relativamente económica y tendría una gran retribución, mientras que el desarrollo de un programa autónomo necesitaría muchos más recursos. Por último, una versión de este programa tiene el potencial de producir beneficios a largo plazo en cuanto a la cantidad y la calidad de la fuerza laboral de los maestros de Mongolia.

4.4 Recomendación 3: capacitación en liderazgo para dirigentes escolares e intermedios

Si Mongolia desarrolla su estructura de liderazgo escolar identificando y evaluando el potencial de liderazgo de los maestros al inicio de su trayectoria y les proporciona capacitación en todas las habilidades que este conlleva para manejar las complejidades de una escuela del siglo XXI, logrará reformas educativas más exitosas y transparencia en los resultados de aprendizaje.

Razonamiento y evidencia

Para que el MoES logre una implementación efectiva de las reformas educativas y una mejor rendición de cuentas de los resultados, el desarrollo de la capacidad de liderazgo de los dirigentes escolares es crucial y requiere de la capacidad de los directores para administrar los altos niveles de complejidad en la implementación de políticas y gobernanza escolar del siglo XXI (Ng, 2013).

Hoy en día las prácticas de capacitación de directores en el MoES son rudimentarias e inconsistentes. Los autores sugieren que el MoES revise el plan de estudios y desarrolle una plataforma de aprendizaje y colaboración para que los directores se conviertan en líderes organizacionales con capacidad para manejar las complejidades de los desafíos del liderazgo escolar en un contexto más real, en lugar de que solo funjan como responsables de la aplicación de las políticas educativas.

Los estudios de liderazgo escolar han demostrado que los directores deben trabajar con y a través de otros, en calidad de líderes intermedios (por ejemplo, como los coordinadores de asignaturas), para lograr cambios positivos e importantes (Leithwood, 2016). Hannay y Denby (1994) explican que los líderes intermedios están en una mejor posición que los directores para implementar el cambio en las escuelas debido a su mayor entendimiento de las necesidades en el salón de clases por su cercana relación con los maestros.

Así, sugerimos que el MoES desarrolle un programa de especialización en liderazgo para maestros, que incluya la identificación del potencial de liderazgo en maestros con poca experiencia. Además, los docentes tendrían la oportunidad de desarrollar competencias de liderazgo mediante el desarrollo profesional, la participación en la planeación estratégica y su conocimiento del plan de estudios. La estandarización de un proceso de desarrollo secuenciado ayudaría a garantizar que los futuros líderes escolares cuenten con una visión y una base de conocimientos compartida.

Acciones para políticas específicas

Es fundamental que se cuente con un número suficiente y constante de líderes efectivos equipados con conocimiento, capacidades y disposición para dirigir y ejecutar los programas de reforma mediante la colaboración y la comunicación con los diferentes grupos de interés. Donde fuera necesario, estos líderes deberían tener la capacidad y la autonomía para ayudar a definir lo que constituye el aprendizaje y la educación de calidad en el contexto del informe de la UNESCO. Considerando lo anterior, proponemos las siguientes acciones:

1. *Desarrollo de una estructura de liderazgo escolar* a través de la creación de un programa estructurado de liderazgo para maestros.

2. *Seguimiento e identificación* del potencial de liderazgo en maestros desde el inicio de su carrera, administrado con el sistema EMIS.
3. *Establecimiento de una estructura secuenciada de formación en liderazgo* que incluya un programa de liderazgo intermedio, diseñado para ofrecerles a los líderes intermedios nociones de administración, y un mejorar el programa de liderazgo para directores.
4. *Incorporación de una estructura de tutorías y aprendizaje en red para todo el sistema*, que proporcione apoyo y oportunidades para los directores, especialmente para los noveles, y establezca y fomente relaciones con directores con experiencia. Esto crearía una cultura de líderes desarrollando líderes, para apoyar la escalabilidad y sostenibilidad del desarrollo del talento.

El estudio comparativo de los sistemas de educación de alto desempeño, como el de Singapur y Shanghái, sugiere que el desarrollo de la capacidad de liderazgo y profesionalismo de los dirigentes escolares, junto con una cultura de tutorías entre pares, mejora el aprendizaje del alumno (Jansen & Clark, 2013). Debido a la relación entre el MoES y la MNUE, sugerimos una asociación entre universidad y gobierno para diseñar y conducir la implementación. Si el MoES puede rastrear el potencial de los líderes escolares usando los datos de desempeño disponibles en el EMIS, podría comunicarle a la MNUE algunas necesidades de desarrollo de los participantes del programa de liderazgo y diseñar un programa que las aborde como corresponda.

Compensaciones y limitaciones

El costo de estos programas de liderazgo puede ser relativamente alto, ya que los expertos en educación y administración son necesarios para diseñar e implementar nuevos programas. Sin embargo, los beneficios a largo plazo incluyen una cultura compartida de rendición de cuentas y mayores oportunidades de colaboración y comunicación dentro de las escuelas y entre estas y agentes externos.

4.5 Recomendación 4: una unidad de implementación

Si un equipo de profesionales muy eficiente es formado con la explícita responsabilidad de desarrollar rutinas que respalden la capacidad de los grupos de interés para implementar políticas de forma independiente y monitorear el desempeño, los beneficios reales de las medidas se verán reflejadas en la ciudadanía.

Razonamiento y evidencia

Un equipo de implementación o “unidad de logro” es un pequeño equipo especializado de gente altamente capacitada y comprometida con garantizar que los programas y políticas del gobierno sean implementados de acuerdo a los objetivos establecidos; es un equipo que de forma rutinaria revisa y monitorea la implementación. En 2001, Gran Bretaña reformó todo su sistema, para ello, el gobierno británico creó la Primary Minister Delivery Unit (PMDU) y contrató a 40 empleados eventuales para trabajar con la burocracia, que proporcionaba servicios a aproximadamente 60 millones de personas. La PMDU garantizaba que los departamentos relevantes del ministerio tuvieran planes de implementación y seguimiento efectivos. Las evaluaciones de los resultados se usaron para mejorar el desempeño de las iniciativas sobre políticas. En cuatro años, la PMDU ha ayudado al gobierno a lograr más del 80% de sus objetivos (OCDE, 2017). Del

mismo modo, el Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts (ESE) estableció un equipo de implementación en 2010. El equipo consistía en un líder de unidad, un suplente y dos analistas para dirigir la iniciativa. El enfoque y manejo del equipo era diferente a la típica jerarquía de administración estatal. Un año después, los resultados mostraron que el equipo del ESE había tenido un gran avance en el establecimiento de disciplinas de logro (*Barber et al., 2016*).

Un reporte de McKinsey & Company (2010), *How the World's Best School Systems Keep Getting Better*, presenta un análisis de dificultades frecuentes respecto a las acciones de implementación de mejoras en diversos sistemas educativos. Este reporte estudió veinte sistemas educativos diferentes y encontró tres coincidencias en cuanto a cómo implementar prácticas sostenibles a nivel sistema: el establecimiento de prácticas de colaboración horizontal entre los maestros de escuelas, el desarrollo de un nivel de mediación entre las escuelas y los órganos de gobierno, y la planeación y capacitación de los líderes “del mañana”. Esto se evidencia en la reforma sobre las escuelas públicas que se llevó a cabo en Ontario, Canadá, donde el componente esencial era el diseño e implementación de las iniciativas a nivel escolar, que entonces se reflejaba en la infraestructura de liderazgo a través de varias iniciativas del Ministerio de Educación (OCDE, 2011). La reforma ayudó a establecer nuevas normas profesionales para la colaboración y creación de relaciones de los grupos de interés, así como para el uso efectivo de datos e información. La exitosa implementación y establecimiento de nuevos estándares con el tiempo se mantuvo y se respaldó debido, en parte, al consistente liderazgo político del primer ministro de Ontario, al liderazgo interdisciplinario y a los consultores externos con experiencia en la reforma educativa (Boyd, 2019).

Acciones para políticas específicas

El MoES está planeando crear un departamento interno de implementación relativamente grande. Por lo tanto, las siguientes consideraciones políticas se refieren en específico a las características de un equipo de implementación de alta efectividad basado en la evidencia actual:

1. La *función del equipo* no debe ser la de una oficina de administración de proyectos, sino la de un grupo profesional de especialistas que apoyen a los líderes del Ministerio facilitando los procesos de implementación y monitoreando el avance.
2. El *tamaño del equipo* debe ser pequeño, para conservar la flexibilidad y permitir la selectividad al hacer contrataciones.
3. Los *miembros del equipo* deben ser personas modestas, altamente calificadas y colaborativas. Fomentar relaciones de confianza con los grupos de interés estatales y locales y resolver de manera adecuada conversaciones difíciles son aspectos fundamentales de la función del equipo.
4. *El equipo debe tener un posicionamiento*, es decir, mantener una relación no jerárquica con el Ministerio. Esta independencia permitirá al equipo conservar una perspectiva objetiva, lo cual es fundamental cuando se monitorean y analizan las fortalezas y debilidades del sistema.

Compensaciones y limitaciones

El establecimiento del equipo de implementación descrito antes pondera la calidad sobre la cantidad. El colaborador local informó que el MoES ya ha aprobado y asignado fondos para un nuevo departamento interno de implementación; las proyecciones del personal son de entre 80 y 100 nuevos empleados. Por lo tanto, el MoES tiene la oportunidad de ahorrar dinero y aumentar la calidad si dedica tiempo a reclutar personas altamente calificadas con experiencia en reformar los sistemas públicos y colaborar con una variedad de grupos de interés. La “unidad de logro” de Michael Barber ha recibido críticas por ser una propuesta altamente centralizada en la reforma, a veces dando como resultado un nivel burocrático adicional. Evitar este inconveniente depende, irónicamente, del diseño e implementación de la “unidad de logro”. Por lo tanto, el MoES podría poner a consideración el traer a personas externas para que trabajen junto con aquellas que saben y entienden el panorama político de Mongolia. Además, la relación no jerárquica del equipo con el MoES ofrece oportunidades de sostenibilidad a largo plazo y el fortalecimiento de la transparencia, ya que esta asociación se basa en la confianza entre los grupos de interés a nivel sistema. El equipo debe mantener su independencia a lo largo del tiempo para conservar la objetividad, credibilidad y relevancia de las acciones del sistema. Sin embargo, si el líder del equipo y el personal no son competentes, confiables o relevantes por sí mismos, entonces la viabilidad de una implementación de prácticas educativas de calidad consistentes a largo plazo será mínima.

Al comparar esta recomendación sobre política con el criterio definido, se proyectan resultados positivos, asumiendo que se cumplan todos los parámetros descritos. Sin embargo, el éxito de un equipo o departamento de implementación no depende de la recopilación precisa y eficiente de datos ni de la colaboración con los grupos de interés. La acción colectiva y las creencias compartidas entre estos grupos son de suma importancia, si esto no existe, este “equipo” se convertirá en una barrera burocrática, dificultando el éxito de la implementación.

5. CONCLUSIONES

Mongolia es una nación culturalmente rica y resiliente, que trabaja para hacer oír su voz a nivel internacional y ofrecer beneficios educativos reales y un futuro mejor a todos sus ciudadanos. Las ambiciosas prioridades de la reforma educativa de Mongolia, descritas en Visión 2050, están respaldadas por una legislación educativa recién propuesta; conceptualmente, ambas concuerdan con el informe de la UNESCO. Sin embargo, muchos de los objetivos de la reforma son acciones amplias y poco cuantificables necesarias para el éxito de la implementación. Los esfuerzos del gobierno, aunque bien intencionados, reflejan una propuesta descendente que contrasta con muchos de los objetivos establecidos en los planes de reforma del país. Ya que Mongolia está en una etapa temprana de la reforma hay tiempo para reflexionar y hacer ajustes a medida que esta avance. Las recomendaciones descritas en la sección anterior son independientes una de otra, solo si se implementan de manera conjunta se lograrán y mantendrán beneficios importantes. El desarrollo de indicadores de desempeño (estándares), sistemas (rutinas), así como las competencias profesionales para maestros y líderes, deben priorizarse. Estos elementos, combinados entre sí, sentarán las bases para una buena gestión y recopilación de datos, una adecuada formación y seguimiento de profesionales, y un diálogo informado entre los grupos de interés. El desarrollo de los estándares no depende de los resultados del examen PISA 2022, Mongolia puede comenzar esa tarea inmediatamente usando las estrategias de los estudios comparativos descritos. La esencia del informe de la UNESCO aboga por una propuesta democrática para la gobernanza y un sector educativo sin ideologías políticas. Si el gobierno crea estándares realistas y rutinas viables en asociación con los grupos de interés locales, se garantizará una dinámica que respalde el aprendizaje mutuo y fomente de forma natural una cultura de transparencia, conduciendo finalmente a Mongolia a materializar sus objetivos y a llevar a cabo su implementación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adolfsson, C.-H., & Alvunger, D. (2020). Power dynamics and policy actions in the changing landscape of local school governance. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 128-142.
- Babo, G. (2019). The Influence of a Principal's Length of Service and School Socioeconomic Classification on Teacher Retention Rates in NJ Middle Schools.
- Banco Mundial (2013). "The World Bank Policy on Access to Information". Board Report. Documento 79034.
- Banco Mundial (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.
- Banco Mundial (2018). World Development Indicators. *Mongolia - Public expenditure review* (Vol. 2).
- Banco Mundial (2019). *Mongolia - Performance and Learning Review of the Country Partnership Strategy for the Period FY13-FY18*.
- Banco Mundial (2020). World Development Indicators. [En línea], disponible en: <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>
- Barber, M. et al. (2016). *Deliverology in practice*. Corwin.
- Boyd, T. (2021). *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms*. Springer, Cham.
- Bruns, B. et al. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank Publications.
- Educators Rising (2021). educatorsrising.com
- Global Partnership for Education (GPE) (2020). Education Sector Midterm Development Plan 2021-2030.
- Hannay, L. M., & Denby, M. (1994). Secondary School Change: The Role of Department Head.
- Jensen, B., & Clark, A. (2013). *Confident school leadership: An east Asian perspective*. Nottingham: National College for Teaching & Leadership.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership @ Policy in Schools*, 15.
- MIER (2019). Education in Mongolia. A Country Report. Mongolia Institute of Education Research.
- MoES (2021). Introducción al proyecto de Ley General de Educación. Documento interno, reforma legislativa. Presentación.
- Mongolian National University of Education (MNUE) (2021). Teacher Development Law.
- Munkhzul, A. (2021). *Education minister presents bill for general law on education to speaker*. Montsame News.
- Ng, P. T. (2013). Developing Singapore school leaders to handle complexity in times of uncertainty. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 67-73.

- Ng, P. T. *et al.* (2018). Provision of early field experiences for teacher candidates, Singapur. *Teacher Development*, 22, 632-650.
- O'Doherty, T., & Harford, J. (2018). Teacher recruitment: Ireland's current crisis in teacher supply. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 654-669. [En línea], disponible en: doi.org/10.1080/02619768
- OCDE (2008). Assessment for learning formative assessment. *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*.
- OCDE (2011). Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2017). *OECD Education Working Papers*. Education Policy Implementation: A Literature Review.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). UIS Statistics. [En línea], disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO (2020). *Mongolia, Education Policy Review: Towards A Lifelong Learning System*.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNICEF (2020). *Review of Education Management Information Systems (EMIS)*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org>
- Viennet, R., & Pont, B. (2017) Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. OCDE Education Working Papers, No. 162.
- Winkler, D. R. (2004). Increasing accountability in decentralized education in Parana state, Brasil. *RTI*.

SEMBLANZAS

Uyanga Ayurzana

Es una emprendedora social y fundadora de la organización no gubernamental Creative Bamboo, un centro de desarrollo y creatividad para niños, con sede en Mongolia, además de productora del teatro Bamboo para audiencias jóvenes. Actualmente es candidata a obtener la maestría en Educación del programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, con énfasis en el análisis comparativo internacional.

Daniel Nissimyan

Es un serio emprendedor para conseguir el bien común y fundador de diversas organizaciones educativas sin fines de lucro. Ha impartido educación experimental formal e informal durante 25 años en distintos sectores. Fue director en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Tel Aviv. Es candidato a obtener una maestría del programa de Estudios Especializados de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, así como una licenciatura en Políticas Públicas por la Universidad de Tel Aviv.

Julia Rose

Es una patóloga experta en el área del habla y el lenguaje, además de profesional de negocios, que se ha desempeñado como directora de organizaciones de salud y de educación. Actualmente es candidata a obtener la maestría en Educación del programa de Aprendizaje, Diseño, Innovación y Tecnología de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard.

Xue Ling Tan

Ha sido funcionaria del Ministerio de Educación de Singapur. En la actualidad es candidata a obtener la maestría en Educación del programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, con énfasis en el nivel Preescolar.

NEPAL. DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DOCENTE MÁS ALLÁ DE LA PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 causó daños en Nepal a un sistema educativo que ya tenía problemas y esto, a su vez, provocó una grave interrupción en el aprendizaje de más de siete millones de estudiantes en primaria y secundaria. La pandemia no solo trajo consigo nuevos retos, sino que expuso y exacerbó los ya existentes, entre ellos la falta de eficacia de los profesores. Con el propósito de ofrecer recomendaciones sobre políticas a nuestro colaborador local, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nepal, en este capítulo analizaremos el impacto que la pandemia de COVID-19 tuvo en las oportunidades educativas del país y nos centraremos en la preparación de los profesores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia y luego de esta. Con base en una combinación de investigación documental y entrevistas al subsecretario y al secretario de dicho ministerio, a profesores, directores e investigadores, abordaremos puntos clave para mejorar la eficacia de los profesores, a saber, sus competencias, responsabilidades y mentalidad. En consonancia con el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021b), nuestras recomendaciones sobre políticas se orientan hacia puntos centrales para lograr un cambio integral que tenga impacto en el ámbito del desarrollo de las capacidades del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, Nepal ha logrado importantes avances en materia de acceso a la educación. Se ha producido un notable crecimiento de la tasa de matriculación, de alfabetización y de equidad de género en todo el sistema educativo (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2021). Aunque se ha avanzado en el acceso a la enseñanza para todos los niños en edad escolar, este se ha visto comprometido debido a la pandemia de COVID-19. El 24 de marzo de 2020 en Nepal se decretó un confinamiento a raíz del cual se suspendería la escolarización, lo que afectó de manera inmediata a unos 7.4 millones de alumnos (Dawadi *et al.*, 2020). El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del país (MoEST) emitió directrices y se asoció con organizaciones internacionales para apoyar el aprendizaje a pesar de la importante brecha digital. Aunque las directrices del MoEST fueron integrales a la hora de abordar y acoger las experiencias de aprendizaje de alumnos con diferentes niveles de acceso digital, se presentaron importantes obstáculos para lograr su plena aplicación (Acharya *et al.*, 2020). Se asumió que los profesores eran lo suficientemente eficaces para cumplir con esas

directrices, aunque en realidad fue una mera suposición. Según el citado informe de la UNESCO, los profesores desempeñan un papel fundamental en la eficacia de los sistemas educativos para impartir aprendizaje. Al centrarnos en el profesor como el actor crucial para lograr los objetivos del MoEST en cuanto al apoyo al aprendizaje durante la pandemia y posteriormente, nos alineamos con los objetivos y la visión de la UNESCO para transformar el trabajo docente.

De manera concreta, este capítulo ofrece primeramente una visión general del contexto educativo nepalí y de los retos ya existentes revelados por la pandemia y exacerbados durante esta. Después se examinará la falta de eficacia de los profesores, así como la respuesta del MoEST ante el impacto de la pandemia y para fortalecer el apoyo a los docentes. Mediante el proceso de análisis de políticas de Bardach (2020), identificaremos y describiremos tres palancas clave de cambio que tienen el mayor potencial para aumentar la eficacia de los profesores. En la última sección ofreceremos recomendaciones políticas inspiradas en el informe de la UNESCO, que se ajustan a los objetivos del MoEST para aumentar la capacidad de los profesores.

2. LA EDUCACIÓN EN NEPAL

Aunque el acceso a la educación en Nepal ha aumentado, los resultados de los estudiantes nepalíes en cuanto a aprendizaje siguen siendo bajos. Por ejemplo, la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil de 2018 informó que 32% de los estudiantes de quinto grado estaba por debajo del nivel básico en matemáticas, logrando el dominio de únicamente 5% del plan de estudios evaluado (Kafle *et al.*, 2019), lo que resulta muy preocupante, ya que la tasa de incorporación de Nepal a la educación está creciendo y se espera que así siga hasta 2050 (Sarker *et al.*, 2021). El sistema educativo enfrenta la presión de asegurarse de que su población joven, en lugar de verse sumida en el desempleo o emigrar en busca de trabajos poco especializados, se gradúe con las competencias necesarias para una vida productiva (OIT, s. f.; Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2020).

Además, existe una discrepancia generalizada entre la calidad de la educación impartida en las escuelas públicas y en las privadas (Kafle *et al.*, 2019). Mientras que en 2019 más del 90% de los estudiantes de las escuelas privadas aprobó el examen de educación secundaria (SEE), para los alumnos de escuelas públicas la tasa de aprobación fue de aproximadamente 30% (Setopati, 2018). En este capítulo nos centraremos en particular en el sistema de escuelas públicas porque atiende al 80% de los estudiantes nepalíes, incluidos los más vulnerables, además de que estas se encuentran bajo la responsabilidad directa del MoEST (Setopati, 2018). Finalmente, la nueva constitución federal de 2015 otorgó a los gobiernos locales jurisdicción sobre la educación básica y la secundaria, lo que supuso la transición de la educación nepalí de un modelo centralizado a uno descentralizado (Gobierno de Nepal, 2015). La descentralización de la educación ha dado inicio a una nueva era de lucha política en favor de la gobernanza de la educación. Esta interacción entre los factores económicos, sociales y políticos hace que la educación en Nepal sea un área extremadamente importante, pero difícil de reformar.

3. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

3.1 Interrupción del aprendizaje

En marzo de 2020, el gobierno nepalí decretó el confinamiento en todo el país, lo que implicó la suspensión inmediata de la escolarización. Debido al aumento de casos de COVID-19, el gobierno extendía el cierre por periodos de dos semanas, y así durante más de un año y medio la mayoría de las escuelas permanecieron cerradas. Al respecto, UNICEF informó que dos tercios de los alumnos nepalíes no pudieron acceder a la enseñanza a distancia durante el cierre de las escuelas (Thompson & Dhakhwa, 2020). Por otra parte, el Banco Mundial informó que en el caso de Nepal cálculos moderados predicen que los cierres supondrán una pérdida de 0.5 años de escolarización para un estudiante promedio, de 6.9 a 6.4 años (Radhakrishnan *et al.*, 2021).

Además, los métodos alternativos de aprendizaje requieren acceso a internet o a algún medio de comunicación, lo que significa que el tan desigual acceso digital ha provocado una diferencia de oportunidades de aprendizaje durante la pandemia (Saavedra, 2021a). En Nepal, solo 13% de las escuelas cuenta con acceso a internet y es poco probable que 45% de los estudiantes acceda regularmente a la red o a otros medios de comunicación (Pandit, 2020). Aun cuando se dispone de acceso a internet o a otros medios educativos, se prevé que la participación sea baja (Rahman y Sharma, 2021). Esta brecha en el acceso digital ha causado una gran pérdida de aprendizaje entre los niños de entornos desfavorecidos en Nepal, como los de las zonas rurales (Dawadi *et al.*, 2020; Panthhe & McCutcheon, 2015).

3.2 La respuesta y las limitaciones del MoEST

En respuesta a la interrupción del aprendizaje causada por la pandemia, el MoEST estableció varias directrices y políticas.

Cuadro 1. Cronología de las respuestas del MoEST ante el impacto de la COVID-19

Fecha	Evento
18 de marzo de 2020	Se pospone el examen de educación secundaria
24 de marzo de 2020	Cierre oficial de todas las escuelas
Mayo de 2020	Se publica el plan de contingencia escolar ante la COVID-19
Junio de 2020	Se publican las directrices para facilitar el aprendizaje de los estudiantes mediante sistemas alternativos (SLFG)
Septiembre de 2020	Se publican las SLFG actualizadas con el plan de acción de emergencia para la educación escolar
Noviembre de 2020	Se publica el marco de reapertura de las escuelas
Septiembre de 2021	Los gobiernos locales deciden la reapertura de las escuelas.

Desde mayo de 2020, el MoEST ha trabajado con la finalidad de diseñar planes de aprendizaje diferenciados y equitativos para los estudiantes con diferentes niveles de acceso digital. En concreto, las directrices para facilitar el aprendizaje de los estudiantes mediante sistemas alternativos, publicadas en junio de 2020, clasificaron a los alumnos en cinco grupos: los que no tienen acceso a recursos digitales; los que tienen acceso a la radio FM; los que tienen acceso a la televisión; aquellos con acceso a una computadora, pero no a internet; y los que tienen acceso a todos los recursos mencionados. Para cada grupo, el MoEST proporcionó materiales alternativos de enseñanza y aprendizaje, desde paquetes impresos hasta plataformas en línea, con el fin de que los profesores impartieran clases (MoEST, 2020a; Portal de Aprendizaje, s. f.; RSS, 2020). Además, en septiembre de 2020, el MoEST amplió las directrices ya mencionadas, acompañándolas de medidas detalladas para establecer las responsabilidades de los profesores, y asignó tareas a otras partes interesadas, desde el gobierno federal hasta el nivel local (MoEST, 2020b, 2020c).

El MoEST también ha intentado fomentar la literacidad digital (*digital literacy* en inglés) de los profesores mediante programas de formación. En septiembre de 2020, el Programa de Desarrollo de Capacidades para la Educación (CapED), dirigido por la UNESCO, en colaboración con el Centro de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos (CEHRD) del MoEST, emprendió un programa de dos fases para la formación de profesores, en todos los distritos, en lo que respecta a métodos de enseñanza alternativos (UNESCO, 2020, 2021a). Con un enfoque en la instrucción en línea y en los métodos para aprovechar la impartición de lecciones por radio y televisión, el programa hizo un gran esfuerzo para proveer a los profesores de estrategias flexibles para la enseñanza alternativa.

A pesar de los esfuerzos la falta de seguimiento y evaluación eficaces de los programas impidió obtener resultados coherentes. También cabe suponer que no se mejoró la eficacia de los profesores debido al carácter fragmentario de la aplicación de las directrices y a la pequeña escala de las iniciativas cuando llegaron a las escuelas (B. S. Kafle, comunicación personal, 18 de octubre de 2021). Por ejemplo, un programa solo abarcaba a 155 profesores y la UNESCO (2020) únicamente pudo aplicar una encuesta rápida para obtener comentarios, sin una evaluación sistemática, sobre los beneficios del programa.

Además, aunque la pandemia hizo necesaria la capacitación en literacidad digital, las iniciativas no abordaron los profundamente evidentes problemas sistémicos de la profesión docente en Nepal, donde los maestros eran una pieza clave en la aplicación de las directrices del MoEST, ya que tenían la más grande responsabilidad en esta área para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (MoEST, 2020c). Sin embargo, algunos factores tanto internos como externos, que iban desde la capacidad limitada hasta las restricciones de la pandemia, impidieron que los profesores pusieran en marcha esas directrices (Acharya *et al.*, 2020; entrevistado 2, comunicación personal, 14 de octubre de 2021).

La baja eficacia de los profesores se debe a las políticas a nivel de sistema que no contratan maestros de alta calidad, tampoco los capacitan ni favorecen su desarrollo. La pandemia puso en entredicho el sistema educativo de Nepal a la hora de garantizar la continuidad del aprendizaje, en el que los profesores desempeñan un papel fundamental (Saavedra, 2021b). En el informe de la UNESCO se considera que los profesores

desempeñan un papel único en la construcción de un nuevo contrato social para la educación. El lugar de los profesores no es exclusivamente el aula, sino que forman parte de un sistema educativo complejo e interconectado, y es necesario hacer ajustes vitales en su profesión para fortalecerla ante los retos actuales y futuros (UNESCO, 2021b). Por lo tanto, nos centramos en ellos asumiendo que los profesores eficientes propiciarán un mejor aprendizaje en Nepal tanto durante la pandemia como luego de esta. Al hacerlo, sugerimos que no solo necesitan habilidades de literacidad digital para el presente tan cambiante, sino competencias bien fundamentadas, responsabilidad y mentalidad de crecimiento para un futuro en ciernes.

4. LAS PALANCAS CLAVES DEL CAMBIO

En Nepal la eficiencia de los maestros para apoyar los resultados del aprendizaje de los estudiantes, tal como se indica en el plan de estudios nacional, ha sido baja (MoEST, 2021). Aunado a ello, la pandemia reveló y exacerbó las brechas por las que los maestros debían transitar para llegar a sus estudiantes. A través del programa SABER-Profesores, hemos identificado las competencias, la responsabilidad y la mentalidad de crecimiento de los maestros como lo esencial para construir su capacidad como docentes en este contexto particular y así mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los objetivos del programa Enfoque del Sistema para Mejorar los Resultados de la Educación (SABER, por sus siglas en inglés) respecto a los docentes son: (1) Establecer expectativas claras para los profesores. (2) Atraer a los mejores a la enseñanza. (3) Preparar a los maestros con capacitación y experiencias útiles. (4) Adecuar las habilidades de los docentes a las necesidades de los estudiantes. (5) Asignar a directores capaces de dirigir a los profesores. (6) Supervisar la enseñanza y el aprendizaje. (7) Ayudar a los profesores a mejorar la instrucción y (8) Motivar el rendimiento de los docentes (Banco Mundial, 2013). Con base en el reconocimiento de que muchos factores entran en juego en la creación de un entorno propicio para lograr la eficiencia docente, hemos analizado las tres palancas clave en el contexto de Nepal.

4.1 Competencias

Dos aspectos principales de las competencias del profesorado son las siguientes: el conocimiento de los contenidos y la pedagogía en el aula. Los profesores de las escuelas públicas de Nepal carecen de conocimientos sobre el contenido de sus propias asignaturas. En una encuesta a gran escala mediante la cual se evaluó a los profesores en relación con los contenidos solo el 36% de los profesores de matemáticas respondió correctamente todas las preguntas de opción múltiple, mientras que solo el 9% de los profesores de ciencias respondió de manera correcta todas las preguntas (Schaffner *et al.*, 2021). Además, los maestros no han tenido mucho éxito a la hora de involucrar a los alumnos en un aprendizaje significativo y siguen prevaleciendo los estilos de enseñanza tradicionales (MoEST, 2021). Durante la pandemia, la falta de conocimientos pedagógicos, digitales o de otro tipo, minó la efectividad de los intentos de aprendizaje a distancia (Ghimire, 2020).

Esta palanca se relaciona con la recomendación de SABER (2013) encaminada a reclutar a los mejores en la enseñanza, sin embargo actualmente son mínimos los requisitos en relación con las habilidades educativas de

los candidatos a profesores. Esta palanca también abordará el supuesto de que los profesores cuentan con las habilidades adecuadas para traducir las ideas aprendidas en su propia educación o en su formación docente, a las sesiones de clase para sus alumnos. La investigación en la materia indica que las altas competencias del profesorado están asociadas con un mayor rendimiento de los alumnos en la escuela (Wahyuddin, 2017). Por lo anterior, resolver la falta de conocimiento sobre el contenido y favorecer el desarrollo de habilidades pedagógicas es fundamental para lograr la eficacia en el aula, lo que dotaría a los profesores de lo necesario para impulsar el avance de sus alumnos en el aprendizaje.

4.2 Rendición de cuentas

La falta de responsabilidad pública es un problema que afecta a todo el sistema burocrático y de gobernanza en Nepal, incluida la educación (Acharya & Zafarullah, 2020). Hay una considerable falta de seguimiento y de evaluación del desempeño de los profesores, así como una gran influencia política en la contratación, la promoción y los traslados de los docentes (Mathema, 2007; MoEST, 2016; Banco Mundial, 2001). La politización de la profesión docente ha dado lugar a que los profesores rindan cuentas ante los partidos políticos y no ante los directores y supervisores de las escuelas. La influencia política en la promoción de los maestros y la falta de promoción basada en méritos son también indicadores de los pocos incentivos disponibles para que mejoren sus prácticas de instrucción (entrevistado 1, comunicación personal, 14 de octubre de 2021). Durante la pandemia, el deficiente sistema de rendición de cuentas dificultó que el MoEST lograra que los docentes llevaran a cabo las acciones para el aprendizaje alternativo.

La rendición de cuentas respecto al desempeño, empleada como clave para aumentar la capacidad de los profesores, los conectará con su objetivo final: el aprendizaje de los alumnos. Diversos estudios demuestran que el hecho de que los profesores (ante las múltiples partes interesadas en la evaluación, especialmente ante los alumnos) rindan cuentas sobre su desempeño, puede impactar la calidad de la enseñanza y los resultados que obtengan los alumnos (Vaillant & González-Vaillant, 2017). Además, SABER (2013) destaca la necesidad de motivar a los maestros para que se involucren en el seguimiento eficaz de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, junto con la rendición de cuentas sobre las pruebas, los sistemas y los múltiples mecanismos de evaluación. En el apartado en que ofrecemos nuestra recomendación sobre políticas, discutimos los diferentes tipos de rendición de cuentas que los profesores deben llevar a cabo ante evaluadores, formadores, directores y profesionales en el área del desarrollo personal.

4.3 Mentalidad

El nuevo marco curricular nacional prevé una educación centrada en el alumno, interactiva y colaborativa, basada en proyectos en la comunidad y en la práctica (MoEST, 2019). Sin embargo, según una encuesta realizada en más de doscientas escuelas, menos de la mitad de los profesores estaban interesados en aprender formas de enseñar de manera más efectiva (Schaffner *et al.*, 2021). Particularmente, los profesores veteranos, con décadas de experiencia, presentan una actitud renuente a la mejora y a cambiar los estilos de enseñanza para favorecer un aprendizaje más dinámico (B. S. Kafle, comunicación personal, 18 de octubre de 2021).

Hace falta que los docentes asuman la naturaleza dinámica de su profesión y que se vean capaces de modificar sus formas de enseñanza. Especialmente ante la situación tan desafiante que trajo consigo la pandemia, debe crearse un entorno en el que los profesores se sientan motivados a mejorar su práctica de manera continua, y esta motivación comienza en el ámbito individual (Gautam *et al.*, 2015). Esta palanca construye y refuerza una mentalidad de crecimiento a través de capacitaciones y experiencias significativas, así como de la adecuación de las habilidades de los profesores a las necesidades de los alumnos (Banco Mundial, 2013). En el apartado en que ofrecemos nuestra recomendación analizamos cómo se relaciona la adopción de la mentalidad de crecimiento con la autoeficacia de los profesores para desarrollarse profesional y personalmente, y el modo en que esto se traduce en la adopción de su papel como líderes en su propia aula.

5. OPCIONES DE POLÍTICAS

Al apoyar al MoEST para que considere opciones de políticas integrales que aborden múltiples desafíos, hemos considerado diferentes alternativas para fortalecer las competencias de los docentes, la responsabilidad y la mentalidad de crecimiento. Estas alternativas políticas se inspiran en políticas de otros contextos y la mayoría son extensiones de las políticas educativas existentes en Nepal. Seleccionamos cuatro criterios para examinar nuestras alternativas: los recursos necesarios, como la mano de obra, el tiempo, el dinero y la infraestructura; la viabilidad organizativa dentro de la estructura de gobierno establecida; el apoyo político de las principales partes interesadas, y la escala de impacto en el sistema educativo. Dichos criterios fueron seleccionados en función de las limitaciones del MoEST, el sistema de gobernanza general, la política dentro del sistema educativo y el impacto a largo plazo.

En nuestra matriz sobre políticas (cuadro 2) clasificamos las alternativas de *factible* a *no factible* siguiendo criterios propios, por ejemplo, la diferencia entre algo *factible* y *menos factible* en cuanto al apoyo político puede implicar la concordancia de intereses para una mayoría de partes involucradas frente a un número menor de ellas. Del mismo modo, proyectamos el impacto de cada palanca de cambio calificándola de *gran mejora* a *menos mejora*. Llegamos a estas categorías tras las deliberaciones del grupo basadas en investigación y entrevistas, y fundamentamos nuestras decisiones proyectando los resultados. En la tabla siguiente ilustramos la viabilidad de cada alternativa política en función de los criterios y el nivel de mejora en cada aspecto de la capacidad del profesorado.

Cuadro 2. Alternativas sobre políticas evaluadas según los criterios

Alternativas sobre criterios	Recursos	Viabilidad organizacional	Apoyo político	Escala de impacto
Comunidad docente	●●●●	●●●○	●●●●	●●●○
División de responsabilidades	●●○○	●●○○	●●○○	●●●○
Escuela modelo	●●●○	●●○○	●●●○	●○○○
Los profesores en la emisión de políticas	●●●○	●○○○	●●○○	●●○○
Profesionalización docente	●●●○	●●●○	●●●○	●●●●
Formación docente	●●●○	●●●○	●●●●	●●●○

Alternativas sobre palancas	Competencia	Responsabilidad	Mentalidad
Comunidad	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ☆
División de responsabilidades	★ ☆ ☆	★ ★ ☆	★ ☆ ☆
Escuela modelo	★ ★ ★	★ ★ ☆	★ ★ ☆
Los profesores en la emisión de políticas	★ ☆ ☆	★ ★ ☆	★ ★ ☆
Profesionalización docente	★ ★ ☆	★ ★ ★	★ ★ ☆
Formación docente	★ ★ ★	★ ★ ☆	★ ★ ☆

●●●● = Factible	★ ★ ★ = Gran mejora
●●●○ = Algo factible	★ ★ ☆ = Alguna mejora
●●○○ = Menos factible	★ ☆ ☆ = Mejora reducida
●○○○ = No factible	

Después de evaluar los escenarios de las políticas y sus criterios, encontramos que la profesionalización de los docentes, su formación y la comunidad docente son comparativamente más factibles y tienen mayor impacto (véase el apéndice B para más información sobre las alternativas de políticas rechazadas). Además, estas recomendaciones se guían por las iniciativas del informe de la UNESCO (2021b), que aborda la manera en que la formación de los profesores, la contratación, el desarrollo continuo y la colaboración pueden producir un cambio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y los sistemas educativos. Por lo tanto, hacemos las siguientes recomendaciones al MoEST para mejorar y fortalecer las capacidades docentes.

6. RECOMENDACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS

6.1 Recomendación 1: profesionalizar y evaluar a los docentes

El informe de la UNESCO (2021b) aborda el tema de la demanda de candidatos a convertirse en profesores de calidad, especialmente en respuesta a la escasez de maestros como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Consideramos que es posible contribuir a la solución de ese problema mediante el control de los candidatos que pasan por el sistema de contratación y la evaluación de los profesores en activo. Por medio de la profesionalización de los candidatos a maestros y el uso de un sistema de evaluación, esperamos que se promueva la competencia y la responsabilidad de los profesores, lo que mejorará las experiencias en el aula para los estudiantes, así como su aprendizaje. A largo plazo, esto también propiciaría un cambio cultural para revitalizar la opinión pública respecto a los profesores y el sistema educativo.

En la actualidad, la contratación de profesores en Nepal se realiza de dos maneras: la Comisión del Servicio Docente (TSC) lleva a cabo un proceso de calificación para los profesores permanentes, o bien, la Oficina de Educación del Distrito (DEO) y el Comité de Gestión Escolar (SMC) cubren las vacantes mediante la contratación de profesores temporales y permanentes (Upadhyay-Dhungel, 2021). En la práctica, el TSC ha estado parcialmente “paralizado” los últimos 17 años debido a la intervención e influencia política (NIRT, 2017). Solo el 60% de los maestros son profesores permanentes certificados (Upadhyay-Dhungel, 2021) y el 40% restante son profesores temporales contratados por las juntas escolares.

Mientras que los maestros permanentes son certificados por el MoEST por medio de un sistema integral, no existe una licencia estandarizada para los profesores temporales. La cualificación de los profesores incluye diez meses de formación, y los profesores de secundaria obtienen una licenciatura en Educación mientras que los de primaria obtienen un certificado de fin de estudios y dos años más de educación secundaria superior (Dilas *et al.*, 2018). Los profesores temporales no necesitan pasar por este proceso de cualificación, y las pruebas demuestran que la mayoría de ellos no está capacitada para su trabajo (Ghimire, 2018). La falta de licencias estandarizadas genera una baja competencia, así como un resquicio para el nepotismo y el favoritismo, que trae consigo un bajo nivel de responsabilidad (Upadhyay-Dhungel, 2021).

El sistema actual de evaluación especifica los criterios de promoción del profesorado en función de la antigüedad, las calificaciones académicas, la formación y el rendimiento (NIRT, 2017). Sin embargo, este proceso no se sigue estrictamente y muchos profesores se sienten frustrados por la falta de claridad de los procesos de ascenso a la categoría de permanente (Upadhyay-Dhungel, 2021). La promoción también está muy influenciada por la política y los profesores con experiencia han experimentado retrasos en la promoción debido a la falta de patrocinio político (entrevistado 1, comunicación personal, 14 de octubre de 2021).

Para mejorar el actual sistema de contratación y evaluación de profesores proponemos las siguientes alternativas políticas: un sistema de clasificación centralizado y sistemático, y un sistema de evaluación basado en el rendimiento.

Sistema de clasificación centralizado y sistemático

El sistema actual depende en gran medida de una contratación local *ad hoc*, que da lugar a diversos niveles de competencia entre profesores y a la intervención política desde el ámbito local. Por lo tanto, para controlar la calidad del profesorado, el MoEST debe reforzar el TSC y tomar la iniciativa en el proceso de concesión de licencias. Recomendamos que el MoEST dé inicio a la aplicación de un examen de clasificación para todos los candidatos a profesores a través del TSC y que emita una política para establecer normas básicas para la contratación de profesores temporales, esto podría incluir requisitos de titulación, exámenes de clasificación docente, créditos de prácticas en el aula, etc. De este modo, las juntas directivas y los gobiernos locales seguirán controlando la contratación de profesores en sus escuelas y el MoEST podrá controlar la competencia y la calidad de los profesores temporales.

Sistema de evaluación docente

El sistema de evaluación debe basarse en el rendimiento y estar libre de influencias políticas. Para ello, el MoEST deberá adoptar un sistema más completo y objetivo, por ejemplo, en Uruguay, la evaluación de los docentes consta de cuatro partes: la autoevaluación, las revisiones entre pares de la escuela, un informe del director de la escuela y un informe de un director técnico pedagógico (Vaillant & González-Vaillant, 2017). Este sistema de evaluación hace que los profesores rindan cuentas a varias partes interesadas, como directores y colegas, lo que ha demostrado ser eficaz para motivar a los docentes a profesionalizarse (UNESCO, 2018). El MoEST puede hacer evaluaciones similares contratando a investigadores y profesores de educación de nivel universitario como directores técnicos pedagógicos, o colaborando con organizaciones internacionales. Los resultados de la evaluación se utilizarán para reportar el apoyo específico y el aumento del control antes de tomar decisiones de mayor importancia, como la promoción y el despido.

Además, el rendimiento de los profesores también debería estar relacionado con los resultados del aprendizaje de los alumnos. En Estados Unidos algunas escuelas utilizan un modelo de valor añadido del profesor, que mide el efecto de un maestro en el rendimiento de los alumnos, y la compensación se basa en la eficacia de este (Chetty *et al.*, 2012). Es importante destacar que esto no se asocia tanto con las calificaciones de los estudiantes como con el aumento de su rendimiento. Nepal puede adoptar medidas similares, de manera paulatina, para incentivar a los profesores a centrarse en la mejora continua de los estudiantes.

Consideraciones

Ambas propuestas pueden integrarse tanto en las estructuras institucionales como en la asignación de recursos existentes. La mayor inversión en recursos humanos debería destinarse a reforzar y aumentar la capacidad del TSC. Si las medidas se emplean adecuadamente la calidad del profesorado mejorará a escala nacional. Consideramos que el sindicato de profesores apoyará esta política, ya que profesionaliza la docencia y, en cierta medida, reduce el nepotismo y la corrupción. Al respecto, esperamos que haya un amplio respaldo por

parte de los profesores. Por un lado, la profesionalización potencia un sistema de carrera basado en el mérito y eleva el estatus social y profesional de los maestros. Dado que la evaluación está directamente vinculada a la promoción, existen incentivos explícitos de carrera y monetarios para que los profesores mejoren. Por otro lado, puede haber un rechazo por parte de algunos maestros debido a la puesta en marcha de un sistema de evaluación desconocido. También reconocemos la posible resistencia de los gobiernos locales y de las juntas directivas, que se benefician del sistema actual, así como de los profesores interinos, por miedo a perder su empleo. Por lo tanto, el MoEST debería considerar la posibilidad de ofrecer formación continua a los actuales profesores interinos durante los primeros años de aplicación de la política.

6.2 Recomendación 2: reformar y evaluar los programas de capacitación docente

El informe de la UNESCO hace hincapié en la importancia de que el desarrollo profesional de los docentes (DPT) sea continuo y duradero, y de que la formación se ajuste a la manera en que estos apoyan el aprendizaje de los alumnos. Es esencial contar con programas de formación eficaces que incluyan tanto la formación previa al empleo como la formación en servicio y que motiven las competencias de los profesores y su mentalidad de crecimiento (Villegas-Reimers, 2003). Además, la investigación sobre DPT en Nepal muestra que los programas serán eficaces para mejorar el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando se satisfagan las necesidades de los docentes y se les haga conscientes de la relevancia de su participación (Subedi, 2015). La evaluación de los programas de formación docente es fundamental para orientar el diseño de programas que se adapten a las necesidades y expectativas de los maestros.

En Nepal se organizan regularmente programas de formación en servicio, ya que los dos planes nacionales de educación anteriores hacen hincapié en la importancia de la formación docente (MoEST, 2009, 2016). Más del 90% de los profesores ya participa en el DPT en la formación docente (Pokhrel *et al.*, 2016; NIRT, 2017); sin embargo, un estudio de investigación independiente sobre los profesores nepalíes ha encontrado que los actuales programas de formación del profesorado no cambian significativamente la práctica pedagógica de los docentes (Schaffner *et al.*, 2021).

Para reformar los programas de formación del profesorado, sugerimos que el MoEST vincule de manera directa la formación previa al servicio con el aprendizaje de los alumnos, proporcione una capacitación eficaz a los formadores de los programas de DPT, logre que los programas de DPT respondan a las necesidades de los profesores, evalúe cuidadosamente los programas de DPT y realice cambios basados en el conocimiento.

Vinculación directa de la formación previa al servicio con el aprendizaje de los alumnos

La formación previa al servicio es un periodo crítico para mejorar la competencia del profesorado y, según el informe de la UNESCO, las oportunidades de DPT que se ofrecen deben orientar a los profesores hacia los retos y las perspectivas del aula. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Educación de Singapur, que es el único que imparte la formación inicial de los profesores, ofrece a los aspirantes clases para desarrollar las habilidades prácticas de la enseñanza, en lugar de asignaturas optativas que son irrelevantes para la instrucción real en el aula (Jensen *et al.*, 2012). Para preparar mejor a los candidatos a profesores, el MoEST debe considerar la posibilidad de colaborar con las universidades para diseñar planes de estudio adecuados para mejorar la compe-

tencia de los profesores, entre estas sus conocimientos pedagógicos y los relativos al contenido que imparten. Así, la formación previa al ejercicio de la profesión debería estar directamente vinculada al aprendizaje de los alumnos, para ofrecer una auténtica experiencia de aprendizaje a los candidatos a convertirse en maestros.

Proporcionar una formación eficaz a los capacitadores del programa DPT

Estudios recientes revelan que los formadores no tienen las competencias para capacitar a los profesores, lo que da lugar a que las expectativas de estos y la confianza en los programas sean bajas (Schaffner *et al.*, 2021; Pohkrel *et al.*, 2016). Los capacitadores han informado que ellos mismos no reciben formación, sino que solo se les entregan directrices y documentos antes de dirigir una sesión formativa (Schaffner *et al.*, 2021). Para romper este ciclo, el MoEST debe empezar por proporcionar a los formadores una capacitación básica y una práctica auténtica. Los investigadores universitarios y las organizaciones internacionales pueden ayudar a utilizar las teorías pedagógicas y a diseñar actividades prácticas con los formadores. Estas actividades pueden integrarse posteriormente en los programas de DPT. La idea clave es modelar y ejemplificar distintos escenarios de clase durante las sesiones de formación, de modo que los profesores puedan replicarlo en el aula.

Los programas de DPT deben responder a los grandes desafíos que enfrentan los profesores

Los programas de formación actuales siguen estrictamente directrices y temarios poco flexibles para incorporar las verdaderas necesidades de los profesores, como las lagunas de conocimiento de los contenidos individuales y el escaso conocimiento de las materias (Schaffner *et al.*, 2021; Pohkrel *et al.*, 2016). Debido a la pandemia, los profesores se enfrentan a más retos relacionados con la falta de habilidades relevantes y la adaptación al cambio (Acharya *et al.*, 2020). En respuesta a esto, los programas de DPT deben preparar a los profesores para evaluar el avance de los estudiantes y las lagunas de conocimiento a medida que las escuelas abren, y aconsejar cómo atender a los estudiantes en diversos aspectos. Los programas de DPT también deben responder a las necesidades específicas de los profesores para enseñar en una realidad cambiante. Los centros de formación deben considerar las opiniones de los maestros sobre los temas de capacitación que desean tomar y diseñar talleres para este fin. De este modo, ellos tendrán mayor compromiso con los programas en los que participen y sentirán que se tiene en cuenta su opinión en lo concerniente a su propio desarrollo, y, por ende, estarán mejor capacitados para el aula.

Evaluación de los programas actuales de DPT

Para recabar la opinión de los programas de DPT y evaluar la eficacia del programa, el MoEST debe recopilar más que simples datos superficiales, como la asistencia, la frecuencia y las revisiones de las encuestas. El MoEST debe solicitar que el personal de formación y los directores den seguimiento y las prácticas docentes en el aula. Las observaciones pueden medir la eficacia de la formación de los profesores y las habilidades que adquieren con los programas. En segundo lugar, la evaluación de los programas debe realizarse desde un punto de vista holístico. El MoEST debe construir un modelo lógico de desarrollo profesional docente y evaluar los programas en relación con el modelo, para identificar las lagunas en los programas de formación (Lawton *et al.*, 2014). Una extensión de la evaluación formativa de los programas de DPT sería la participación en la indagación evaluativa, en la que se desarrollan mayores conocimientos y comprensión de los temas mediante un proceso no lineal de diálogo, reflexión, cuestionamiento y aclaración de creencias y supuestos

(Preskill & Torres, 1999). En última instancia, la interacción del aprendizaje individual, el de equipo y el de organización conducirá a decisiones informadas para el cambio organizativo en el modo de llevar a cabo la capacitación. La integración de los procesos de indagación en las prácticas diarias de evaluación hará que los programas de formación adopten las cualidades de una organización que aprende, en la que el conocimiento se crea, se adquiere, se transfiere y, lo que es más importante, se utiliza. El programa de formación puede modificarse para reflejar nuevos conocimientos y esto conducirá a una mejora del rendimiento personal y profesional tanto de los formadores como de los profesores (Preskill & Torres, 1999).

Consideraciones

Como los programas de DPT ya están establecidos en Nepal, consideramos que ya hay recursos adecuados y una estructura institucional para poner en práctica estas sugerencias con el propósito de reformar las iniciativas existentes. Organizaciones internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial ya participan en varios programas de capacitación de profesores, por lo tanto, pueden concentrarse en ayudar a crear programas a gran escala. Además, la reforma de los programas de DPT será atractiva para los profesores si se les da el tiempo y el espacio necesarios para expresar su opinión y contribuir a los programas de formación. Dado que los programas de DPT se imparten en todo el país, las mejoras pueden causar efectos en cadena en toda la nación si se aplican con éxito. Aun así, reconocemos algunas limitaciones: en primer lugar, los centros de formación podrían oponerse a la evaluación de sus programas por temor a que se exponga su ineficacia y esto conlleve consecuencias punitivas. Además, una reforma de DPT requiere no solo cambios de comportamiento, sino también una transformación de mentalidad, y la mayoría de los DPT solo abordan los primeros (Kegan *et al.*, 2009). Una reforma de los programas de DPT a gran escala, duradera y basada en pruebas requerirá el esfuerzo de todos los actores, y el MoEST deberá dirigirla con cierta determinación, al mismo tiempo que escucha y da seguridad a las partes interesadas, especialmente a los profesores.

6.3 Recomendación 3: apoyo y preservación de las comunidades de práctica

Una comunidad profesional de enseñanza permite a los maestros colaborar y aprender para contribuir mejor al aprendizaje de los alumnos. El informe de la UNESCO (2021b) afirma que los profesores necesitan comunidades docentes colaborativas, con medidas suficientes que les otorguen libertad y apoyo. Al establecer una comunidad de práctica, los profesores pueden compartir experiencias, intercambiar métodos de enseñanza, sintetizar y desarrollar mejores pedagogías, mejorar las competencias personales y fomentar una mentalidad de crecimiento (Reimers, 2021). Además, cuando los profesores colaboran y se apoyan mutuamente su sentido de responsabilidad ante sus colegas, su comunidad y los alumnos aumenta (Jensen *et al.*, 2016).

Durante la pandemia, algunos docentes formaron comunidades de práctica orgánica e independiente, al margen de las directivas del gobierno. Un profesor de una escuela pública comentó que los maestros de su comunidad se movilizaron para proporcionar apoyo y formación en alfabetización digital a sus compañeros, y que este tipo de comunidades estaban dispersas por todo el país (entrevistado 1, comunicación personal, 14 de octubre de 2021). Por ejemplo, la Society of Technology Friendly Teachers es una organización de base independiente que proporcionó apoyo técnico y facilitó la formación y el intercambio entre profesores durante el confinamiento (Society of Technology Friendly Teachers, Nepal, s. f.).

Los programas organizados por los profesores han ofrecido un gran apoyo a las comunidades locales de maestros en tiempos de crisis. Para aprovechar lo anterior, el MoEST deberá potenciar los puntos fuertes y el alcance de estas organizaciones de base, y promover comunidades de práctica dentro y fuera de las escuelas.

Aumento de la fuerza y el alcance de las organizaciones existentes

Como lo sugirió nuestra investigación, hubo muchas organizaciones de profesores que surgieron en las comunidades durante la pandemia (entrevistado 1, comunicación personal, 14 de octubre de 2021). Algunos gobiernos locales también colaboraron con dichas organizaciones en la capacitación (Neltoft, 2021). El MoEST debe reconocer los esfuerzos y los logros de estas organizaciones, proporcionar apoyo monetario e institucional a estas comunidades, y utilizarlas como modelos para las comunidades interescolares de otras regiones.

Comunidad interescolar

La creación de una comunidad interescolar puede mejorar la competencia y la responsabilidad de los profesores. En Manizales (Colombia) y Chengdu (China), los sistemas de comunidades interescolares proporcionan apoyo y experiencia a todas las escuelas de la región. El gobierno, en colaboración con universidades y organizaciones privadas, identifica en diferentes escuelas a profesores expertos y luego conforma un equipo que se reúne regularmente para planificar actividades y probar nuevas ideas que puedan aplicarse a mayor escala (Reimers & Chung, 2018). En el caso de Nepal, el MoEST también puede colaborar con las universidades y la sociedad civil para construir equipos de profesores expertos. Para que los equipos trabajen de forma eficiente, el MoEST debe crear un espacio y disponer un tiempo para que esos docentes expertos participen en actividades profesionales y de esta manera se puedan aprovechar mejor sus habilidades, así como establecer un diálogo entre maestros de diferentes escuelas.

Comunidad intraescolar

Los profesores expertos pueden ayudar aún más a una comunidad de colegas sirviendo como mentores en sus propias escuelas. Los sistemas escolares de alto rendimiento, como el de Shanghái (China), establecen “grupos de lecciones” de profesores que comparten el mismo contenido y participan en la planificación colectiva de las lecciones y la preparación de las clases. En Singapur, el sistema garantiza que al menos un profesor de cada escuela está capacitado para realizar investigaciones basadas en pruebas (Jensen *et al.*, 2012). Estos métodos aprovechan la familiaridad de los profesores con sus propios contextos favoreciendo que presten su experiencia no solo a su propio grupo de estudiantes, sino a todos los alumnos de su escuela. Teniendo en cuenta la diversidad del tamaño de las escuelas de Nepal, proponemos que las comunidades intraescolares se formen tanto por asignatura como por grado.

Consideraciones

Estas recomendaciones pueden inspirar a los profesores involucrados a trabajar en colaboración, a mejorar sus competencias y a responsabilizarse mutuamente, con el adecuado apoyo del gobierno local y del MoEST. La aplicación de este plan implica algunos retos. El primer paso es que el MoEST diseñe un procedimiento de identificación de profesores expertos, en colaboración con organizaciones independientes para apoyar así la selección basada en méritos y evitar el nepotismo y la corrupción. En segundo lugar, hay que incentivar

a los profesores expertos para que participen en esta iniciativa. Como ellos deben dedicar mucho tiempo y esfuerzo a este programa, todos los niveles de gobierno y las escuelas deben considerar la mejor manera de apoyarlos en esta nueva función de liderazgo. Esta tarea incluye mecanismos para equilibrar los deberes de instrucción cotidianos de los profesores expertos con las comunidades de práctica, proporcionando estipendios de trabajo y horas adicionales, dando autonomía a su investigación y honrando su experiencia.

7. CONCLUSIONES

La pandemia tuvo un efecto debilitador en el sistema educativo de Nepal, que ya enfrentaba dificultades. De acuerdo con nuestro análisis, el papel fundamental que desempeñan los profesores para garantizar el aprendizaje de los alumnos se ha visto obstaculizado por los problemas ya existentes relacionados con la competencia, la responsabilidad y la mentalidad, que se pusieron de manifiesto y se agravaron durante la pandemia de COVID-19. Nuestras tres recomendaciones sobre políticas se centran en la profesionalización de los docentes, el desarrollo profesional y las comunidades de práctica, transformando estos tres desafíos en piezas clave del cambio. Reconocemos lo ambicioso de nuestras recomendaciones para los profesores, fundamentadas en la visión que plantea el informe de la UNESCO, pero también adoptamos lo oportuno y apropiado de estas propuestas para mejorar la calidad de los profesores en Nepal y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Con este capítulo esperamos contribuir al desarrollo de la capacidad de los docentes, animar al MoEST a actuar y afrontar los retos que plantea la pandemia, e inspirar a los países con contextos similares a estar en consonancia con la visión planteada en el informe de la UNESCO y reimaginar juntos los futuros de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acharya, K. K., & Zafarullah, H. (2020). Institutionalising federalism in Nepal: Operationalising obstacles, procrastinated progress. *Public Administration and Policy*, 23(2), 125-139. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1108/PAP-03-2020-0013>
- Acharya, S., Khanal, P., & Phyak, P. (2020). *Status of Teacher Wellbeing in COVID-19: Findings and Implications from Nepal Survey*. [En línea], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mabC-jh1aqk>
- Banco Mundial (2001). Report Nepal: Priorities and Strategies for Education Reform (No. 22065). World Bank. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15507/multiOpage.txt?sequence=2&isAllowed>
- Banco Mundial (2013). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20143>
- Bardach, E., & Patashnik, E. M. (2020). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving* (6a. ed.). CQ Press, SAGE.
- Chetty, R. (2012). Great Teaching. *Education Next*. 12(3). [En línea], disponible en: <https://www.educationnext.org/great-teaching/>
- Dawadi, S., Giri, R., & Simkhada, P. (2020). Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal—Challenges and Coping Strategies. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.31124/advance.12344336.v1>
- Dilas, D., Cui, J., & Trines, S. (2018). Education in Nepal. *World Education News + Reviews*. [En línea], disponible en: <https://wenr.wes.org/2018/04/education-in-nepal>
- Gautam, C., Alford, B. J., & Khanal, M. (2015). Sustaining School Improvement through an External and Internal Focus: A Case Study of a High-Need Secondary School in Nepal. *International Journal of Teacher Leadership*, 6(1), 1-17.
- Ghimire, B. (30 de noviembre de 2018). High temporary teacher failure rate to burden state coffers. *Kathmandu Post*. [En línea], disponible en: <https://kathmandupost.com/national/2018/11/30/high-temporary-teacher-failure-rate-to-burden-state-coffers>
- Ghimire, B. (2 de diciembre de 2020). 64 percent children didn't find virtual learning effective, nationwide survey says. *Kathmandu Post*. [En línea], disponible en: <https://kathmandupost.com/national/2020/12/02/64-percent-children-didn-t-find-virtual-learning-effective-nationwide-survey-says>
- Ghimire, B. (4 de noviembre de 2021). Federal education act remains an unfulfilled promise. *Kathmandu Post*. [En línea], disponible en: <https://kathmandupost.com/national/2021/11/04/federal-education-act-remains-an-unfulfilled-promise>
- Government of Nepal (GoN) (2015). *Constitution of Nepal*. Government of Nepal. [En línea], disponible en: https://www.mohp.gov.np/downloads/Constitution-of-Nepal-2072_full_english.pdf

- oit (s. f.). Employment promotion in Nepal (ILO in Nepal). oit. [En línea], disponible en: <https://www.ilo.org/kathmandu/areasofwork/employment-promotion/lang--en/index.htm>
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., & Burns, T. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Full report. Grattan Institute.
- Kafle, B., Acharya, S. P., & Acharya, D. (2019). National Assessment of Student Achievement 2018. Education Review Office, Ministry of Education, Science, and Technology. [En línea], disponible en: https://ero.gov.np/upload_file/files/post/1623747102_275787545_NASA%202018%20Report%20English.pdf
- Lawton, B., Brandon, P. R., Cicchinelli, L., & Kekahio, W. (2014). Logic Models: A Tool for Designing and Monitoring Program Evaluations. REL 2014-007. In Regional Educational Laboratory Pacific. Regional Educational Laboratory Pacific. [En línea], disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED544752>
- Mathema, K. B. (2007). Crisis in Education and Future Challenges for Nepal. [En línea], disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Crisis-in-Education-and-Future-Challenges-for-Nepal-Mathema/71a7030ef3c31db5141a2b3276c0a96c4a740725>
- (MoEST) (2009). *School Sector Reform Plan 2009-2015*. GoN. [En línea], disponible en: https://www.moe.gov.np/assets/uploads/files/SSRP_English.pdf
- MoEST (2016). *School Sector Development Plan 2016-2023*. GoN. [En línea], disponible en: <https://www.doe.gov.np/article/376/school-sector-development-planenglish-1.html>
- MoEST (2019). *National Curricular Framework for School Education*. GoN. [En línea], disponible en:
- MoEST (2020a). *Student Learning Facilitation through Alternative Systems Directive*. GoN. [En línea], disponible en: https://moe.gov.np/assets/uploads/files/student_learning_facilitation_through_alternative_systems_directive
- MoEST (2020b). *Emergency Action Plan for School Education, 2020*. GoN. [En línea], disponible en: <https://moe.gov.np/assets/uploads/files/emergencyactionplan>
- MoEST (2020c). *Student Learning Facilitation Guideline, 2020*. GoN. [En línea], disponible en: https://moe.gov.np/assets/uploads/files/student_learning_facilitation_guideline
- MoEST (2020d). *Framework of School Reopening 2020*. GoN. [En línea], disponible en: https://moe.gov.np/assets/uploads/files/frameworkof_school_reopening
- MoEST (2021). *Education Sector Plan 2021-2030*. GoN. [En línea], disponible en: https://moe.gov.np/assets/uploads/files/ESP-full_draft-V1-March_29_-_Copy.pdf
- Ministry of Labour, Employment, and Social Security (2020). *Nepal Labour Migration Report 2020*. GoN. [En línea], disponible en: <https://moless.gov.np/wp-content/uploads/2020/03/Migration-Report-2020-English.pdf>

- National Institute for Research and Training & American Institute of Research (2017). Nepal Education Sector Analysis. GoN. [En línea], disponible en: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-nepal-education-sector-analysis.pdf>
- Neltoft, C. L. (2021). Door-to-door teaching in Nepal during school lockdown. Education Out Loud. Global Partnership for Education. [En línea], disponible en: <https://educationoutloud.org/door-door-teaching-nepal-during-school-lockdown>
- Nepal Law Commission (2018). Teachers Service Commission Rules, 2057 (2000). GoN. [En línea], disponible en: <https://www.lawcommission.gov.np/en/archives/category/documents/prevailing-law/rules-and-regulations/teachers-service-commission-rules-2057-2000>
- Ojha, A. (2021). Parents apprehensive of sending kids back to schools after nine months. *Kathmandu Post*. [En línea], disponible en: <https://kathmandupost.com/valley/2021/01/17/parents-apprehensive-of-sending-kids-back-to-schools-after-nine-months>
- Pandit, S. (6 de mayo de 2020). Continuous Learning in Crisis. *Gorakha Patra*. [En línea], disponible en: <https://gorkhapatraonline.com/education/2020-05-06-13805>
- Pokhrel, T. R., & Behera, S. K. (2016). Expectations of Teachers from Teachers Professional Development Program in Nepal. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 190-194. <https://doi.org/10.12691/education-4-2-6>
- Preskill, H. S., & Torres, R. T. (1999). Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry. *Evaluation*, 5(1), 42-60. <https://doi.org/10.1177/13563899922208814>
- Radhakrishnan, K., Angrist, N., Bergman, P., Cullen, C., Matsheng, M., Ramakrishnan, A., Sabarwal, S., & Sharma, U. (2021). Learning in the Time of COVID-19: Insights from Nepal. World Bank. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35384>
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (eds.) (2018). *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study*. Harvard Education Press.
- Reimers, F. M. (2020). *Empowering Teachers to Build a Better World*. Springer Singapore. [En línea], disponible en: <https://link.springer.com/10.1007/978-981-15-2137-9>
- RSS (8 de diciembre de 2020). CEHRD Develops “E-class Nepal” App. *Rising Nepal Daily*. [En línea], disponible en: <https://risingnepaldaily.com/mustread/cehrd-develops-e-class-nepal-app>
- Reimers, F. M. (2021). Education and COVID-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better. UNESCO-IBE, 74. [En línea], disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/en/news/education-and-covid-19-recovering-shock-created-pandemic-and-building-back-better-educational>
- Saavedra, J. (2021a) A silent and unequal education crisis. And the seeds for its solution. World Bank Blogs. [En línea], disponible en: <https://blogs.worldbank.org/education/silent-and-unequal-education-crisis-and-seeds-its-solution>

- Saavedra, J. (2021b). Realizing the promise of effective teachers for every child – a global platform for successful teachers. [En línea], disponible en: <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-every-child-global-platform-successful-teachers>
- Sarker, T., Tandukar, S., & Dey, S. R. (2021). Promoting Sustainable Development Through Realizing the Demographic Dividend Opportunity in the Digital Economy: A Case Study of Nepal. [En línea], disponible en: <https://think-asia.org/handle/11540/13370>
- Schaffner, J., Glewwe, P., & Sharma, U. (2021). Evaluation of secondary school teacher training under the School Sector Development Programme in Nepal (Impact Evaluation Report No. 135). International Initiative for Impact Evaluation. [En línea], disponible en: <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/impact-evaluations/evaluation-secondary-school-teacher-training-under>
- Setopati (2018). Seeing through SEE results—Setopati. [En línea], disponible en: <https://en.setopati.com/view/149213>
- Society of Technology Friendly Teachers (Nepal) (s. f.). Octubre 28 de 2021. [En línea], disponible en: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.swipecrafts.society&hl=en_US
- Subedi, B. S. (2015). Assessing the Effectiveness of Teacher Training Programs to Improve the Quality of School Education in Nepal. *Journal of Training and Development*, 1, 9-14. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3126/jtd.v1i0.13084>
- Thompson, G., & Dhakhwa, T. (2020). COVID-19: At least a third of the world's and two-thirds of Nepal's schoolchildren unable to access remote learning during school closures, new UNICEF report says. UNICEF. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/nepal/press-releases/covid-19-least-third-worlds-and-two-thirds-nepals-schoolchildren-unable-access>
- UNESCO (2018). Accountability in education: Meeting our commitments. Global Education Monitoring Report. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2017/accountability-education>
- UNESCO (2020). Alternative teaching methods explored in Nepal in response of Covid-19. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://en.unesco.org/news/alternative-teaching-methods-explored-nepal-response-covid-19>
- UNESCO Institute for Statistics (2021). Education. Nepal. UNESCO Institute for Statistics. [En línea], disponible en: <http://uis.unesco.org/en/country/np>
- UNESCO (2021a). The CapED Programme: Annual report 2020. UNESCO. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377903>
- UNESCO (2021b). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*. [En línea], disponible en: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Upadhyay-Dhungel, K. (2021). A Study on the Status of Teacher Management in Community School in Nepal Submitted to the Department of Education. Santwona Research Centre. [En línea], disponible en: https://www.researchgate.net/publication/352258011_A_STUDY_ON_THE_STATUS_OF_TEACHER_MANAGEMENT_IN_COMMUNITY_SCHOOL_IN_NEPAL_SUBMITTED_TO_THE_DEPARTMENT_OF_EDUCATION

Vaillant, D., & Gonzalez-Vaillant, G. (2017). Within the teacher evaluation policies black box: Two case studies. *Teacher Development*, 21(3), 404-421. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1259649>

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. International Institute for Educational Planning.

Wahyuddin, W. (2017). Headmaster Leadership and Teacher Competence in Increasing Student Achievement in School. *International Education Studies*, 10(3), 215-226.

Entrevistas

Entrevista 1 (18 de septiembre de 2021). Entrevista con el secretario de Educación del MoEST, Nepal.

Entrevista 2 (14 de octubre de 2021). Entrevista con un maestro de ciencias de preparatoria.

Entrevista 3 (26 de septiembre de 2021; 18 de octubre de 2021). Entrevista con el subsecretario Kafle del MoEST, Nepal (comunicación personal).

Entrevista 4 (20 de octubre de 2021). Entrevista con el fundador de una organización educativa no lucrativa.

Entrevista 5 (25 de octubre de 2021). Entrevista con un director de escuela.

Entrevista 6 (19 de noviembre de 2021). Entrevista con un investigador.

SEMBLANZAS

Bibek Basnet

Es estudiante de maestría en el programa de Política y Análisis de la Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Trabajó como diseñador instruccional desarrollando materiales de aprendizaje de matemáticas en línea para estudiantes nepalíes.

Cecilia Liang

Es estudiante de maestría en el programa de Aprendizaje, Diseño, Innovación y Tecnología de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Trabajó como profesora en una escuela pública concertada de bajos recursos en Estados Unidos durante seis años.

Zixuan Liu

Es estudiante de maestría en el programa de Política y Análisis de la Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Llevó a cabo una investigación académica sobre el sistema educativo nepalí y realizó prácticas en una escuela pública en Nepal.

Yacong Wu

Es estudiante de maestría en el programa de Política y Análisis de la Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Llevó a cabo una investigación en neurociencia y fue voluntaria, como profesora, en una zona rural de China.

PALESTINA. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA: LA EDUCACIÓN TÉCNICA COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO

RESUMEN

Este capítulo examina la educación técnica y vocacional en Palestina desde la perspectiva de la UNESCO y explora los retos que conlleva extender las oportunidades educativas mediante alternativas no tradicionales de aprendizaje para la vida. Nuestra investigación identifica que uno de los retos principales que enfrenta el sistema educativo es el abandono escolar en la secundaria y que la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) es un excelente punto para intervenir. La recomendación principal propone implementar aprendizaje basado en proyectos, la evaluación holística, la orientación vocacional para los alumnos y las prácticas de profesionalización docente para fortalecer la educación técnica con el fin de atender los retos del abandono escolar y la calidad de la educación.

Este capítulo busca explorar el sistema palestino de educación por medio del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, de la UNESCO (UNESCO, 2021). Dicho documento constituye un llamado al esfuerzo colaborativo global para repensar la educación hacia un enfoque de derechos humanos, empatía, colaboración y justicia para garantizarla como un bien público y común. Analizamos el programa de EFTP del Ministerio de Educación palestino (ME) y proponemos recomendaciones para el avance del programa y del sistema hacia la visión presentada por la UNESCO.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos que enfrenta el ME es un alto índice de abandono escolar en secundaria (UNESCO, 2020). Respecto a la disminución en la matriculación y el compromiso con el estudio, considerando el contexto del mercado laboral palestino que se basa en habilidades, pudimos identificar la EFTP) como una herramienta poderosa para brindar oportunidades de aprendizaje para la vida para todos los estudiantes. En la intersección entre el sistema educativo y el mercado laboral, la EFTP tiene potencial para atender las necesidades estudiantiles y las realidades económicas de los alumnos. Además, por la estructura de impartición no tradicional de la EFTP, hay más espacio para que el currículo se sustente en las habilidades de los estudiantes. Con base en entrevistas con funcionarios clave del ME, la revisión de documentos oficiales del ME y de literatura acerca de la educación en Palestina, identificamos brechas curriculares y pedagógicas importantes en

la implementación de la EFTP. Por ello proponemos un enfoque en el aprendizaje basado en proyectos, que utilice mecanismos de evaluación holística y que incluya la profesionalización docente de forma sistémica, medidas que impulsarán al programa EFTP y al sistema palestino de educación hacia la visión de la UNESCO.

El capítulo empieza con un resumen de las ideas relevantes del informe de la UNESCO. En un segundo momento, ofrecemos un panorama histórico y situacional del sistema educativo palestino y los diversos retos y reformas que han emergido en los últimos años. Después, comentamos los objetivos, la estrategia y la implementación del programa de EFTP dentro del marco del informe de la UNESCO. Por último, trazamos nuestras recomendaciones para la EFTP y cerramos con las conclusiones principales de nuestro análisis.

1.1 La visión presentada en el informe Reimaginar juntos nuestros futuros de la UNESCO

El reciente informe de la UNESCO promueve los principios de inclusión, igualdad, solidaridad, sustentabilidad y liderazgo colectivo para trazar un camino en el que, a través de la educación, la comunidad global pueda reimaginar su futuro. Para llegar a ese futuro, el informe propone una pedagogía de justicia y solidaridad y un currículo que integre el conocimiento, los valores y las habilidades. Otras propuestas clave son la de impulsar investigación de diversas fuentes de conocimiento, implementar formas colaborativas de profesionalización docente y considerar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La EFTP palestina posee el potencial de incluir las aspiraciones progresivas y orientadas a la equidad del informe, pues ofrece oportunidades de acceso continuo al aprendizaje para la vida y atiende problemas de incertidumbre laboral mediante el entrenamiento de habilidades (UNESCO, 2021, p. 42).

Si bien el objetivo central de la EFTP es conectar a los estudiantes con el mercado laboral, su estructura no tradicional permite que los alumnos participen en la educación institucional en cualquier momento de sus vidas. Este acceso continuo a la formación práctica fortalece su capacidad de contribuir a la sociedad palestina y volverse solucionadores de problemas. La instrucción no tradicional también considera formas distintas de aprender y la EFTP encarna los valores de inclusión resaltados en el informe al ofrecer caminos hacia una vida sustentable a estudiantes marginados y de origen socioeconómico desfavorecido (Hilal, 2019).

2. CONTEXTO Y PANORAMA DE LA EDUCACIÓN PALESTINA

2.1 Historia del sistema educativo palestino

Después de la división de Palestina en dos Estados —uno árabe y uno judío— en 1947 y las guerras que le siguieron, surgieron dos entidades geográficamente inconexas dentro de Palestina: Cisjordania y la Franja de Gaza, bajo la gobernanza de Jordania y Egipto, respectivamente. Cuando se estableció el primer Ministerio de Educación y Educación Superior (MEES) en 1994, después de la firma de los Acuerdos de Oslo en 1993, se heredó un sistema educativo fragmentado y desactualizado que enfrentaba numerosos retos: desde un currículo no estandarizado hasta escuelas inseguras por la infraestructura dilapidada y la ocupación militar

que directamente recaía sobre los inmuebles escolares y los estudiantes (ME, 2017). Desde entonces, el gobierno palestino ha trabajado por desarrollar una estrategia y una visión nacionales para la educación que beneficie los intereses palestinos.

El MEES logró avances significativos en la educación desde su creación; aunque sus esfuerzos están sujetos en gran medida a la ocupación israelí y otras influencias extranjeras, como la agenda de los donantes (Baramki, 2010). En 2017, se adoptó la primera Legislación Educativa y el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior se volvieron órganos separados.

Actualmente, los sistemas escolares en Cisjordania y Gaza se dividen en tres tipos: escuelas públicas reguladas por el ME, escuelas establecidas por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo (UNRWA) y escuelas privadas. De 2 285 escuelas en Cisjordania y Gaza, 2 095 son gubernamentales; aproximadamente 1 338 353 niños —la mayoría— están matriculados en el sistema de educación pública (Shraim & Crompton, 2020; Oficina Central de Estadísticas de Palestina-OCEP).

2.2 Panorama del sistema palestino de educación actual

A continuación exploraremos los elementos y retos clave del sistema de educación pública bajo la competencia del ME para cada nivel.

Educación preescolar (0-5 años; no obligatoria). La educación preescolar en Palestina está dominada por el sector privado: en 2019, solo 3.4% de los niños estaban matriculados en guarderías públicas (ME, 2021). La matriculación es baja, pero está aumentando: pasó de 58.3% en 2018 a 62.3% en 2019 (ME, 2021).

Educación básica (6-14 años; obligatoria). Si bien la matriculación en la educación básica es consistentemente alta (99.8% en total en 2019), el desempeño académico de los estudiantes suele ser bajo, especialmente en la materias de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM). En 2017, el alumno promedio de quinto grado obtuvo una calificación de 45% en ciencias y 42% en matemáticas en el examen nacional estandarizado (ME, 2017; ME, 2019).

Aunque 74% de los maestros en el ciclo básico están formados y calificados según los estándares del ministerio, los maestros obtienen resultados insuficientes en los indicadores de observación de clase (ME, 2020).

Educación secundaria (15-17 años; no obligatoria). En el nivel secundaria, la matriculación por lo general decrece en 22.4%; la de las mujeres disminuye a 86.7% y la de los hombres a 68.4%. Las razones principales incluyen el desinterés en el estudio, la exposición a la violencia y la carencia económica de la familia (UNICEF, 2018).

El 62.5% de los alumnos optan por estudios literarios y 26% por ciencias (estos últimos requieren las calificaciones más altas para ingresar). El Certificado General del Examen de Secundaria, también conocido como Tawjihi o Injaz, es de suma importancia para ingresar a la universidad y para el estatus social, lo que les causa presión considerable a los estudiantes y fomenta la enseñanza orientada al examen.

En cuanto a educación técnica existen cuatro especializaciones. La matriculación en el programa suele ser baja: solo 4% de los estudiantes de secundaria optaron por la EFTP en 2019, y de ellos 77.2% eligieron el camino industrial. Solo alrededor de 7% de los alumnos de la EFTP reciben formación en el mercado laboral, lo cual significa que, en general, los graduados no están preparados para las necesidades de este (ME, 2020). Adicionalmente, la percepción negativa de la comunidad respecto a la EFTP es un obstáculo a la matriculación, pero el ME está trabajando para implementar la EFTP desde el séptimo grado para cambiar esa mentalidad.

Educación superior (17+ años; no obligatoria). La matriculación en el nivel superior rebasa 25% (RecoNow, 2016). El programa más popular es Educación, seguido por Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Administración y Ciencias (OCEP, 2017-2021).

Educación informal (14+ años; no obligatoria). Regulada por diversos ministerios, este sector se concentra esencialmente en la alfabetización (actualmente es de 97.4% en Palestina) y diversos programas de “aprendizaje para la vida” para adultos, como talleres de desarrollo personal.

2.3 Retos principales para el sistema educativo palestino

Partiendo del panorama anterior, resaltamos algunos retos generales desde la perspectiva de la visión del informe de la UNESCO.

Igualdad y acceso. Si bien la matriculación en el nivel básico es extraordinariamente alta, el abandono escolar —particularmente de varones adolescentes— en secundaria sigue siendo un reto para el ME. Además, en 2017 aproximadamente 46% de los niños con necesidades especiales entre 6 y 17 años no estaban en la escuela (OCEP, 2017-2021).

Relevancia del currículo. En todos los niveles, incluyendo la EFTP, el currículo actual es mayoritariamente teórico y depende, sobre todo, de exámenes escritos como medio de evaluación, lo cual resulta en el desinterés y el abandono de los alumnos. El énfasis de la teoría por encima de la práctica produce una brecha considerable entre las capacidades que se enseñan y las que se requieren en el mercado laboral, lo cual el informe de la UNESCO considera un problema global (p. 42).

Profesionalización docente. La motivación de los profesores se percibe como baja en términos generales (Sous, M., director de Formación, comunicación personal, noviembre de 2021) y los datos de observación en clase indican que la pedagogía aún está considerablemente centrada alrededor del maestro (ME, 2020). Además, el sistema de profesionalización docente no ofrece tutorías, entrenamientos ni oportunidades de colaboración entre colegas, que son componentes principales de las recomendaciones dadas por la UNESCO en su informe (p. 81); en vez de eso, solo los directores y los inspectores evalúan el trabajo de los maestros.

Visión incluyente. El informe de la UNESCO presenta una visión incluyente y participativa de la gobernanza (p. 102). En el ME palestino, la colaboración y las asociaciones se limitan a los funcionarios de alto nivel y

no se han materializado en el resto del sistema. Para los procesos de toma de decisión, por lo general no se considera ni a los maestros ni a los alumnos en ningún nivel (Hroub, H., maestro en Palestina, comunicación personal, diciembre de 2021).

2.4 Políticas actuales del ME palestino ante los retos

En esta sección examinamos hasta qué punto la respuesta del ME a los problemas de acceso, evaluación docente e investigación en distintos niveles se alinea con el informe de la UNESCO.

Fortalecer la capacidad de investigación. El esfuerzo del ME por adoptar procesos de toma de decisiones con base en datos ha producido avances sorprendentes, como el establecimiento del nuevo Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación para investigación para generar políticas y programas de capacitación que evalúen y monitoreen de manera rigurosa. Estas reformas están alineadas con el énfasis del informe de la UNESCO en que las estadísticas de calidad son una herramienta poderosa para las políticas (p. 127). Sin embargo, la agenda de investigación carece de un enfoque en las ciencias del aprendizaje y de una oportunidad de priorizar las fuentes de información diversas, indígenas y marginadas (p. 126).

Fortalecer el monitoreo de los maestros. Entre las acciones en este rubro se encuentran el mejoramiento del sistema de supervisión y los mecanismos de evaluación, así como ofrecer formación digital en la cultura escrita lo cual indica un enfoque de la profesionalización docente desde arriba hacia abajo. Este sistema basado en evaluaciones podría incrementar la carga de los maestros sin recibir el apoyo necesario y excluirlos de la toma significativa de decisiones; situaciones que constituyen consideraciones importantes del modelo colaborativo de profesionalización docente presentado en el informe de la UNESCO (UNESCO, 2021, p. 88; OCDE, 2019).

Diversificar los canales educativos para un acceso equitativo. Al reconocer los problemas de acceso y de deserción, el ME se compromete a ofrecer distintas alternativas para que los aprendedores consigan acceder a la educación, incluyendo principalmente EFTP y, de modo más reciente, un avance hacia el aprendizaje en línea mediante un programa llamado *Thanawiya Online* (Secundaria en Línea) (R. Shunnar, comunicación personal, septiembre de 2021). Aunque existen dificultades para su implementación, estos esfuerzos se alinean con el énfasis que hace el informe de la UNESCO respecto al acceso equitativo y la tecnología como herramienta para promover la igualdad (p. 21, 34).

Currículo. En los últimos años, el departamento curricular del ME ha trabajado en una revisión de los libros de texto de los grados 1 a 9 para integrar los derechos humanos, los problemas ambientales y el estudio de habilidades para la vida, así como la identidad palestina (Zaid, T., departamento curricular, comunicación personal, noviembre de 2021), lo cual se alinea con la reimaginación curricular del informe de la UNESCO (p. 64). Sin embargo, un análisis del contenido de estos libros en 2018 mostró que la integración de estos conceptos al currículo ha sido mínima, lo que indica una oportunidad de implementar mejor estos objetivos (ME, 2019).

Queda claro con este panorama de las reformas recientes que el ME ha progresado considerablemente en el acceso, la investigación, la capacidad docente y la igualdad mediante sus políticas, pero las tensiones subrayadas en las reformas muestran que aún hay oportunidades clave para impulsar el sistema hacia la visión de la UNESCO:

- Enfatizar las ciencias del aprendizaje en la investigación, en el desarrollo curricular y en la formación docente.
- Construir un enfoque colaborativo especialmente en la formación y profesionalización de los maestros.
- Conectar el currículo y la evaluación a la realidad de los jóvenes palestinos, garantizando que los graduados tengan las habilidades necesarias en el mercado laboral.

Dadas estas tres oportunidades, la educación secundaria resalta como un área clave para implementar reformas: el sistema de educación pública presenta dificultades para retener a los alumnos en este nivel —como muestran los datos del abandono escolar— y muchos de los que se quedan en la escuela no están preparados para el mercado laboral. En este contexto, como se señaló en la introducción, el programa EFTP en secundaria —el cual fue concebido en parte como respuesta a estos retos— ofrece la oportunidad de atender el problema del mercado laboral y explorar métodos alternativos para el currículo, la enseñanza y la evaluación. A continuación, comentaremos más acerca de la historia, la estrategia y la implementación de la EFTP en Palestina.

3. HISTORIA, IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO DE LA EFTP EN PALESTINA

Después de los Acuerdos de Oslo de 1993, el primer Ministerio de Educación heredó un sistema de EFTP diverso y fragmentado con muchos retos que enfrentar. La primera estrategia EFTP se desarrolló en 1999 y, en 2010 tras una revisión, se convirtió en la Estrategia Nacional de EFTP (ME, 2010). El objetivo general de la estrategia es crear “una fuerza laboral conocedora, competente, motivada, emprendedora, adaptable, creativa e innovadora en Palestina” que contribuya a reducir la pobreza y al desarrollo social y económico (UNESCO-UNEVOC, 2012).

Actualmente, los Ministerios de Educación regulan y acreditan a las instituciones de educación técnica y vocacional mientras la UNRWA regula sus propios programas; los programas EFTP informales son regulados por los Ministerios del Trabajo y del Desarrollo Social. La EFTP se rige por una serie de marcos regulatorios que incluyen una estrategia nacional y sectorial, legislación sobre el trabajo y la educación y la estrategia de aprendizaje con fundamento en el trabajo del Centro Internacional para la Educación y la Capacitación Técnica y Vocacional (UNESCO-UNEVOC). Aún falta un Marco Nacional de Calificación (MNC), cuyas políticas clasificarían la ocupación y permitirían la movilidad de los estudiantes de EFTP dentro de todo el sistema educativo, a pesar de ser una prioridad en el plan sectorial (ETF, 2020).

3.1 Financiamento

El financiamiento es uno de los problemas más urgentes (del lado de la oferta) para la impartición eficiente de la EFTP. Aproximadamente, 22% del gasto público total está destinado a la educación en todos los niveles: escuelas, universidades y EFTP. En 2018, el gobierno asignó solo 0.5% de su presupuesto a la EFTP, lo cual está por debajo del estándar internacional (FEF, 2020). Con base en las aproximaciones del departamento de EFTP del ME, este último necesita alrededor de cinco millones de dólares para construir una escuela EFTP, lo cual es más de lo que cuesta una secundaria típica (Badran, S., comunicación personal, diciembre de 2021). Además, para que la EFTP desarrolle su potencial en Palestina, hace falta más aporte financiero del gobierno y una colaboración pública-privada (PNUD, 2018). Por la falta de recursos y el hecho de que el sistema de educación tradicional absorbe la mayoría del presupuesto educativo, la EFTP no es una prioridad nacional para la inversión a pesar de su potencial para atender problemas como el alto desempleo juvenil. El desarrollo de EFTP ha sido apoyado principalmente por fuentes no gubernamentales de financiamiento, que incluyen becas y donaciones nacionales e internacionales, actividades para generar ingresos, ayuda de la comunidad local y contribuciones individuales. Es importante notar que la participación financiera de los alumnos mediante la colegiatura se considera un aspecto del financiamiento de la EFTP (UNESCO-UNEVOC, 2015), lo cual se justifica en la Estrategia Nacional de EFTP porque se considera que los graduados de EFTP perciben mayores ingresos una vez que se gradúan. Los estudiantes cuentan con fuentes alternativas de financiamiento, como préstamos y becas, si no les es posible pagar la colegiatura (UNESCO-UNEVOC, 2012).

3.2 Estructura de la EFTP

La EFTP es ofrecida por el Ministerio de Educación (ME), el Ministerio de Trabajo (MT) y el Ministerio de Desarrollo Social (MDS), así como por UNRWA y organizaciones no gubernamentales (ONG). Cada institución tiene competencias distintas y se reparten las once instituciones técnicas de Palestina, por lo que el acceso a la EFTP está disponible en distintos puntos a lo largo de la vida estudiantil y en diferentes contextos (Banco Mundial, 2006; FEF, 2014). También hay varios proveedores privados de EFTP, tanto con fines de lucro como sin ellos. Estas instituciones ofrecen programas de tres formas distintas: formal (que lleva a la certificación oficial dentro del sistema educativo formal), no formal (mediante los Centros de Formación Vocacional o CFV del MT, del MDS y de centros privados) e informal (directamente en el trabajo). Este capítulo se concentra en la EFTP formal ofrecida y administrada por el ME.

Los programas formales de EFTP incluyen los ofrecidos en secundarias técnicas y unidades vocacionales en escuelas de educación general. Hay dieciocho escuelas vocacionales en Cisjordania y tres en Gaza, administradas por el ME y ciertas ONG, que disponen de programas en cuatro especializaciones: industrial, economía del hogar, agricultura y hotelería (ESSP, 2020).

Secundarias técnicas (ST)

Actualmente solo hay tres opciones para los estudiantes en ST (el equivalente a los últimos dos grados de bachillerato): la Ordinaria, la del Certificado de Competencia Profesional y la de Aprendiz.

Ordinaria. En estos dos años, los estudiantes de esta opción estudian materias prácticas y académicas en su especialización EFTP sin experiencia de aprendizaje basada en el trabajo. Sus experiencias prácticas se limitan a los talleres escolares impartidos por maestros especializados. Al final de los dos años, deben aprobar el Tawjihi junto con los estudiantes de la opción académica; una vez logrado eso, están calificados para entrar a la universidad o al mercado laboral. Todos los estudiantes de EFTP comienzan en esta opción, pero si no aprueban sus exámenes, al final del primer año se les mueve a la opción de Competencia Profesional (Hilal, R., comunicación personal, diciembre de 2021).

Certificado de Competencia Profesional (CCP). Para reducir el abandono escolar, el ME palestino aprobó una reforma al sistema de Exámenes de la Secundaria en 2018 y añadió una opción nueva al programa EFTP (Samara, 2021). En ella, los alumnos ya no requieren aprobar el Tawjihi, sino que se gradúan con un Certificado de Competencia Profesional en el campo que estudiaron en su escuela. Esta opción también se conoce como Aprendizaje por Proyectos porque los alumnos deben aprobar exámenes de las materias de EFTP y presentar un proyecto que debe ser evaluado por un comité de maestros como parte de su proceso de graduación. Los graduados de esta opción podrán integrarse al mercado laboral o a instituciones vocacionales y técnicas; sin embargo, no podrán ingresar a la universidad ni continuar sus estudios académicos a menos que, en un futuro, aprueben el Tawjihi para las materias académicas (Samara, 2021).

Aprendiz. Esta opción es para estudiantes con un rendimiento académico más bajo que los de las dos anteriores. Se espera que estos alumnos entren al mercado laboral mientras estudian materias teóricas de EFTP en la escuela. Además de sus clases, se les asignan compañeros autorizados en el sector privado que cuentan con contratos de trabajo formal con el ME (Samara, 2021). Al graduarse, obtienen un Certificado de Aprendizaje firmado por el ME y el MT. Las escuelas que ofrecen esta opción deben encontrar socios privados que implementen el programa y los entrenen. A la fecha, solo cinco ST en Palestina lo ofrecen (Badran, S., comunicación personal, diciembre de 2021).

3.3 Estrategia del ME 2017-2023

En 2017, con base en la nueva Agenda Política Nacional del Plan de Desarrollo Nacional, el ME se enfocó en alinear los programas de EFTP con las necesidades del mercado laboral palestino, garantizando oportunidades iguales de empleo e incrementando la cantidad de instituciones de EFTP y la matriculación de los alumnos recién graduados de la educación básica en programas de EFTP (ESSP, 2017). Estas reformas llevaron al desarrollo de las opciones adicionales de CCP y de Aprendiz para reducir el abandono escolar.

Además, el ME también incorporó unidades de EFTP en la educación básica, entre los grados 7 y 10, para que los alumnos estuvieran expuestos a las materias vocacionales desde antes. El nuevo programa cubre tres módulos vocacionales cada año en dos sesiones por semana para los grados 7 a 9 (Badran, S., comunicación personal, diciembre de 2021). Para el décimo grado, el Ministerio introdujo un camino vocacional que mezcla las materias académicas con siete módulos vocacionales. Los estudiantes que se gradúan por esta vía pueden seguir por el camino académico si así lo desean al terminar el décimo grado, y si obtienen las calificaciones

necesarias (UNESCO SIMT, 2018). Cabe notar que los módulos de EFTP en la educación básica no están a cargo de maestros especializados y no hay talleres disponibles para que obtengan experiencia práctica. Los maestros de las escuelas de educación básica están formados para implementar estos módulos y tienen libros y recursos para utilizar en las escuelas (Badran, S., comunicación personal, diciembre de 2021).

3.4 Impacto de las reformas de EFTP

Acceso e igualdad. La matriculación en la educación secundaria técnica ha aumentado en los últimos años, pero aún consiste en no más de 5% de los alumnos de nivel secundaria. Si bien la matriculación femenina aumentó en 26% y la masculina en 23% entre 2017 y 2020, sigue existiendo una brecha de género, pues el número total de estudiantes mujeres en 2020 fue de 943 y el de hombres fue de 3 532 (FEF, 2020). Esto es atribuible a razones sociales y culturales, puesto que la educación vocacional culturalmente se considera un camino masculino. Además, el estigma social la presenta como la opción para los estudiantes menos inteligentes que fueron incapaces de obtener las calificaciones necesarias para seguir por el camino académico (Hilal, 2019).

Aunado a ello, el frágil contexto de Palestina ha limitado el impacto a largo plazo de la EFTP por los retos que representa la ocupación, particularmente en Gaza. La ocupación ha provocado la disminución gradual de las oportunidades de trabajo mediante barreras económicas que impiden la movilidad de bienes en la frontera y limita la creación de nuevos empleos (Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2019). Además, la ocupación bloquea licencias para construir escuelas EFTP en áreas marginadas, lo que limita el alcance del ME (FEF, 2020).

Eficiencia interna. Para sondear la eficiencia interna de la EFTP, examinamos la tasa de graduación, el abandono escolar y los datos de calificación de maestros reportados por el departamento de monitoreo y evaluación del ME. Los resultados revelan una disminución en la tasa de graduación entre 2017 y 2019 en las especializaciones de agricultura, hotelería y economía del hogar; en agricultura, por ejemplo, bajó de 80.7% a 72.3% (OCEP). Al contrario, la tasa total de deserción del programa EFTP ha permanecido en 1.5% entre 2018 y 2019 (ME, 2020), lo que indica que, aunque los alumnos permanecen en el programa, no todos lo aprueban. El departamento de monitoreo y evaluación también reportó un bajo porcentaje (15%) de personal educativo vocacional calificado para el año lectivo 2019-2020, indicador que no se midió en años anteriores. Esta falta de capacidad en EFTP también representa un reto, pues no hay un marco específico de formación docente para EFTP en Palestina como para otros niveles educativos (UNESCO-UNEVOC, 2012).

Eficiencia externa. Los programas EFTP están diseñados para preparar a los estudiantes para trabajar. El único indicador que mide el ME en cuanto a eficiencia externa es el número de estudiantes formados en el mercado laboral como porcentaje del número total de estudiantes de EFTP: solo 7.26% en 2020 (ME, 2020). La UNESCO recomienda indicadores clave que permiten que los gobiernos midan la eficiencia externa de los programas EFTP e indicar su relevancia respecto a los requisitos del mercado laboral en términos de capacidades y competencia (UNESCO, 2014). El ME confirmó que no cuenta con datos que midan a los estudiantes de EFTP después de la graduación y no se sabe mucho acerca de su integración al mercado laboral.

4. EFTP: ALINEACIÓN Y CONEXIONES CON LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNESCO

Si bien la atención que el ME le presta a la EFTP refleja el llamado del informe de la UNESCO a “disfrutar y expandir las oportunidades académicas a lo largo de la vida y en distintos espacios culturales y sociales” (p. 14), la idea de que las escuelas son únicamente un lugar para el aprendizaje académico predomina en la sociedad. Por ello, muchos maestros y alumnos perciben a la EFTP como una ruta alternativa para regresar a lo académico, lo que culturalmente se considera una forma “menor” de educación. Esta tensión indica que hay oportunidad de repensar la implementación de EFTP en el contexto cultural de Palestina. Además, la opción Ordinaria, que incluye a más de 80% de los alumnos de EFTP, se basa en exámenes estandarizados y repetición de memoria (Hilal, 2019). Al trabajar hacia un futuro equitativo, los currículos y las evaluaciones deberían cubrir y garantizar pedagogías “colaborativas, interdisciplinarias y que presenten problemas” (p. 61) en vez de exámenes de graves consecuencias que implican un ultimátum respecto a la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes.

En general, la visión del ME de EFTP es encomiable, pero un análisis de la reforma revela evaluaciones y pedagogías centradas en los docentes que perpetúan estigmas sociales y limitan el potencial de la EFTP para brindar oportunidades reales de aprendizaje y económicas para los jóvenes.

5. RECOMENDACIONES

Nuestra recomendación de política busca impulsar el sistema palestino hacia la visión de la UNESCO, considerando las realidades del contexto palestino, donde aspectos de la educación, recursos limitados y la visión cultural de la educación determinan los parámetros de implementación.

Para que la EFTP sea accesible, equitativa y eficiente, y para que produzca cambios más significativos en el sistema educativo, proponemos una estrategia de reforma que atienda el aprendizaje tanto en educación básica como en educación secundaria en el sistema público palestino. Aunque el diseño curricular es uno de los problemas principales de la impartición de EFTP, proponemos un marco de reforma comprensivo, pues nuestro estudio de la EFTP muestra que la implementación efectiva requerirá un esfuerzo sistémico más amplio, especialmente para modificar la mentalidad en torno al aprendizaje no tradicional.

5.1 Teoría de cambio

Nuestras recomendaciones parten de la idea de que, si la EFTP se integra en el sistema de educación básica y se reestructura en secundaria con profesionalización y ayuda adecuada para los maestros, la experiencia de aprendizaje del alumno se volverá más relevante para su realidad, los preparará para el mercado laboral y disminuirá la tendencia a abandonar la secundaria. A continuación, se presentan estas propuestas:

- Se integra el aprendizaje por proyectos en los grados 7-10, para ello es necesario ofrecer formación docente adecuada.
- Se reestructura la EFTP con en nivel secundaria , se ofrece formación docente y se busca el apoyo de especialistas en la industria para incluir proyectos que desarrollen de capacidades profesionales y habilidades para el mundo del trabajo en los estudiantes.
- Con estas propuestas se crean maestros capaces de impulsar de manera independiente su formación profesional y los estudiantes tienen más caminos hacia la educación superior y hacia el empleo.
- Se mejora la experiencia, el desempeño y el futuro económico de los estudiantes.
- Con lo cual, cambia la mentalidad respecto al aprendizaje aplicado y las profesiones diversas y se reduce el abandono escolar.
- Por lo cual, los estudiantes y sus familias enfrentan un mejor futuro económico.

A continuación, presentamos nuestras recomendaciones para tres niveles: educación básica (grados 7 a 10), educación secundaria (los últimos dos años de bachillerato, en que los alumnos se especializan en una disciplina o eligen una opción de EFTP) y de forma sistémica (reformas a lo largo de distintos niveles educativos para alcanzar esta visión).

5.2 Educación básica: grados 7 a 10

En el sistema actual, los estudiantes de los grados 7 a 10 pueden cursar tres módulos vocacionales. Recomendamos reestructurar este camino vocacional e implementar en vez de eso el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en todas las materias académicas. El ABP permitirá que los alumnos trabajen en problemas reales que los afectan, lo que hará que el currículo sea más relevante para su realidad y los prepare para el carácter práctico del trabajo en EFTP (Blumenfield *et al.*, 1991). Los datos muestran que los estudiantes aprenden mejor por medio de tareas con aplicaciones reales (Suhendi & Puwarno, 2018) y que estas tareas fortalecen su capacidad de actuación y crean exitosamente líderes estudiantiles en distintos contextos educativos. Cualquiera de las actividades que se llevan a cabo en los cursos introductorios de EFTP en los grados 7 a 10 se integra fácilmente a las materias académicas mediante un enfoque de ABP.

Además de rediseñar la pedagogía actual, el otro componente de la reforma para los grados 7 a 10 es la implementación de la evaluación holística, la cual requiere un enfoque en la *calidad* del trabajo de los estudiantes mediante métodos como la autoevaluación y la interevaluación, las presentaciones en grupo y una evaluación comprensiva de todo un portafolio donde se resalten competencias más allá de calificaciones en exámenes escritos. La evaluación holística ha demostrado mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y, lo que es aún más importante, también la experiencia de aprendizaje que viven los estudiantes (Sadler, 2009). Además, posee el potencial de cambiar la forma en que los maestros valoran el trabajo de los estudiantes.

En suma, la implementación del ABP y de la evaluación holística en la educación básica sentaría las bases para cambiar la mentalidad cultural acerca de cómo debería darse el aprendizaje y lograr que las opciones de carrera diversas y no académicas sean consideradas aceptables para los padres y la comunidad escolar

en su conjunto. En el ámbito escolar, al hacer que el currículo sea más relevante para el aprendizaje de los alumnos y permitirles ejercer su agencia al aprender, es probable que disminuya el abandono escolar que resulta de la falta de interés académico.

Aunado a ello, en el décimo grado, mientras los estudiantes toman decisiones respecto a sus últimos dos años de escolaridad, sugerimos invertir en orientación vocacional de calidad. Tal servicio en este aspecto resaltarán las aptitudes de los estudiantes y priorizará la orientación para distintas opciones de carrera. Los datos han mostrado que la orientación vocacional es fundamental para planear el futuro, especialmente para estudiantes en contextos difíciles e inciertos (Nola *et al.*, 2014). Actualmente, como el Tawjihi es un pilar principal del sistema educativo palestino, los estudiantes eligen la opción Ordinaria de EFTP solo para poder tomar el examen. Sin embargo, con orientación vocacional efectiva y oportuna en este grado, tanto los estudiantes como sus padres de todos los niveles socioeconómicos podrán conocer distintas oportunidades que no están determinadas por la calificación obtenida en el Tawjihi.

Así, las reformas en el décimo grado seguirán mejorando la relevancia del currículo y la mentalidad cultural cerca de los exámenes y las carreras, al tiempo que añadirán una capa de intencionalidad a la planeación de la carrera. La difusión exitosa de la enseñanza por proyectos y la evaluación holística en el nivel básico también requerirán invertir considerablemente en formación docente, específicamente en competencias de ABP y la implementación de la evaluación holística. También hará falta ayudar a los maestros con los manuales y recursos necesarios, incluyendo laboratorios y talleres para las experiencias didácticas prácticas. La reforma sistémica que acompaña a estos esfuerzos se cubrirá a detalle más adelante.

5.3 En el nivel secundaria

Para este nivel, cuando empieza oficialmente la EFTP, proponemos que las opciones Ordinaria y de Competencia Profesional se unan en una sola opción personalizable. Esta nueva opción incorporaría el aprendizaje por proyectos y basado en el trabajo, incluiría módulos de emprendimiento y habilidades profesionales y ofrecería cursos académicos para ciertas materias vocacionales en el Tawjihi. La lógica de unir las dos opciones tiene dos propósitos: (1) garantizar que todos los alumnos que tomen la opción de EFTP gocen de aprendizaje práctico y desarrollen las habilidades profesionales necesarias para tener éxito en el mercado laboral y (2) proporcionar a los estudiantes la oportunidad de tomar el Tawjihi e ir a la universidad si lo desean.

Respecto al primer objetivo, hemos visto que el aprendizaje aplicado es un método efectivo para la EFTP (UNESCO, 2021, p. 42). En países como Singapur, donde el aprendizaje basado en el trabajo se ha utilizado para complementar los cursos académicos, la EFTP está entre los motores principales de inversión extranjera y crecimiento económico del país (Yeo, 2015). El Centro Internacional de EFTP de la UNESCO también recomienda integrar habilidades de trabajo y de la vida en un mercado laboral rápidamente cambiante (UNESCO-UNEVOC, 2018). Además de los módulos de aprendizaje con base en el trabajo, los alumnos también completarían un curso y un portafolio de capacidades personales y profesionales para poder graduarse. Esto permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades, como entrevista, redacción de CV, comunicación y emprendimiento,

lo que aumentará su empleabilidad (Arshad, 2018).

El segundo objetivo —aumentar el acceso a la educación superior— garantiza que los estudiantes aún podrán asistir a la universidad para continuar sus estudios académicos si así lo desean. La idea es reconocer y adaptarse a las distintas aspiraciones y objetivos de los estudiantes de EFTP (UNESCO, 2021, p. 42). La personalización del currículo es importante para cultivar la agencia de los estudiantes, pues facilita la toma independiente de decisiones con base en sus metas e intereses. La habilidad del autodiseño mediante la personalización también les abre un camino para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en distintos contextos (OBI, 2021).

En cuanto a la opción de Aprendiz, los datos muestran que los programas de aprendizaje en las escuelas son más efectivos para incrementar la empleabilidad de los alumnos en comparación con los programas vocacionales, que solo se dan en la escuela, porque preparan mejor a los estudiantes para la realidad del mercado laboral (de Amesti & Claro, 2021). Por lo tanto, recomendamos conservar la estructura actual de la opción Aprendiz por dos razones: la primera, es que presenta una oportunidad para seguir aprendiendo aun si los alumnos tienen necesidades especiales de aprendizaje o económicas urgentes, y la segunda, es que no se sabe lo suficiente acerca de su impacto e implementación porque hasta ahora solo está activa en 5 escuelas. Conforme aprendamos más acerca del programa, surgirán recomendaciones más detalladas.

Por último, recomendamos que los maestros de EFTP de nivel secundaria desarrollen su conocimiento en materias vocacionales especializadas para docentes y colaboren con instituciones vocacionales y de educación superior para rediseñar la educación docente. Hacen falta formadores especializados para que haya experiencia de trabajo en la industria y en el sector privado, así como para enfatizar esas experiencias dentro de la formación vocacional docente.

5.4 Reformas sistémicas para respaldar las recomendaciones de EFTP

Uno de los retos principales de la infraestructura de impartición de EFTP es que sus recursos humanos son inadecuados y no hay suficientes maestros especializados para difundirla de forma efectiva. El informe de la UNESCO recomienda que a los profesores se les dé “reconocimiento, preparación, apoyo, recursos, autonomía y oportunidades de desarrollo continuo” para que puedan trabajar de forma efectiva (UNESCO, 2021, p. 22). Estas provisiones necesitan ser sistémicas para lograr el empoderamiento de los maestros. La reestructuración del proceso de contratación y la oferta de oportunidades de desarrollo profesional en todos los niveles son cruciales para capacitar a los profesores.

Contratación docente. Hay dos prioridades para la reestructuración de los procesos de contratación: promover la evaluación holística al momento de la contratación y fortalecer la educación docente anterior a la fase de contratación para garantizar que sean candidatos de calidad quienes se postulan a los puestos docentes. Si se atienden los problemas de mérito y calidad de la educación de los maestros antes de su contratación, los reclutadores podrán concentrarse en sus habilidades docentes y sus competencias para evaluarlos. Actualmente, son contratados mediante un examen escrito, la evaluación principal para la selección de maestros de las escuelas públicas. Esta evaluación no revela ni su capacidad docente ni sus valores profesionales (UNESCO, 2021, p. 90). Así como recomendamos que los maestros utilicen la evaluación holística para calificar el des-

empeño y el aprendizaje de los alumnos, recomendamos lo mismo para el reclutamiento de los maestros. Adicionalmente, el ME debe priorizar fomentar y garantizar que haya candidatos de calidad para los puestos de enseñanza. Por ejemplo, en Perú, donde la formación docente es la base de las reformas continuas y el mejoramiento del rendimiento estudiantil, el gobierno ofrece incentivos económicos en forma de becas para los mejores estudiantes de educación superior que anhelan ser maestros (Saavedra y Gutiérrez, 2020). Reformas de este tipo, que crean oportunidades de forma meritocrática antes de la etapa de contratación, avalarían la toma inteligente de decisiones y ayudarían a que los reclutadores de maestros se concentren en otras competencias al evaluar a los candidatos.

Reforma de desarrollo profesional. Después de las fases de formación y contratación de los maestros, la reforma también necesita atender el desarrollo profesional continuo y las oportunidades de avance. Recomendamos institucionalizar las estructuras de formadores de maestros y comunidades profesionales de aprendizaje (CPA).

La inclusión de tutorías al sistema de administración docente de Palestina podría revitalizar y motivar a los maestros. Los inspectores del ME actualmente realizan labores de supervisión para evaluar y manejar a los profesores; para institucionalizar una cultura de desarrollo profesional continuo, recomendamos transformar esa supervisión en una tutoría que favorezca su aprendizaje y mejoramiento. Una referencia útil es Colombia, donde la resistencia de los maestros a ser evaluados se combatió asignándoles entrenadores y supervisores como mentores, que les daban retroalimentación en vez de monitorearlos. En este modelo, los facilitadores entrenan a tutores que, a su vez, entrenan a maestros que se ayudan entre ellos. Este modelo de cascada contribuyó a implementar una reforma de desarrollo profesional a gran escala en Colombia al diseñar una red centrada en los maestros, que priorizaba su confianza y apoyo a largo plazo entre ellos (Raubenheimer, 2020).

Además, estas prácticas son susceptibles de mejorar mediante CPA en las que los maestros se junten a compartir sus mejores prácticas, colaborar para resolver problemas y aprender unos de otros. Los estudios han demostrado que existe una correlación positiva entre las CPA y el mejoramiento sistémico y el incremento en la capacidad colectiva de los maestros (Harris y Jones, 2010). Este aspecto es especialmente relevante para la profesionalización docente en Palestina, donde los maestros y los alumnos aún no son considerados en la toma de decisiones y la construcción de una visión educativa.

En suma, el desarrollo profesional debería verse como una iniciativa continua para mejorar y no como un acto único con fines de evaluación docente; se necesita implementar aprendizaje adicional y continuo en la cultura escolar. Para la implementación de estas ideas, Palestina podría tomar como referencia el enfoque de autonomía delimitada de Singapur, donde la reforma ayudó a que los maestros desarrollaran sus propias filosofías docentes y ejercieran autonomía en su profesión (Yeo, 2015). Al volverse el desarrollo profesional un componente regular de la cultura escolar, los mismos maestros se convertirán en “aprendices intelectualmente comprometidos” y serán más reconocidos como productores de conocimiento y actores clave de la transformación social (UNESCO, 2021, p. 90).

6. CONCLUSIONES

“60% de los estudiantes de bachillerato en países de ingreso mediano-bajo y casi el 90% en países de ingreso bajo abandonan la escuela antes de completar el ciclo secundario. Esa pérdida dramática del potencial y el talento de la juventud es inaceptable” (UNESCO, 2021).

En el Estado de Palestina, muy pocos niños se encuentran excluidos de la escuela en el nivel de educación básica, pero no sucede lo mismo con los estudiantes mayores de educación secundaria. A pesar de todos los retos que ha enfrentado desde su concepción en 1994, el ME ha avanzado considerablemente en el fortalecimiento de su capacidad estructural y de investigación, el mejoramiento de la formación docente, la reforma del currículo y la diversificación de canales educativos para acceso equitativo. En este contexto, la EFTP ha surgido como una ruta potencial para producir una fuerza de trabajo joven competente, emprendedora e innovadora en Palestina, que contribuya a reducir la pobreza y al desarrollo económico y social. Pero aún enfrenta muchos retos en términos de implementación, incluyendo una percepción cultural negativa, un currículo desactualizado igual que las prácticas docentes, desigualdad en el acceso a la educación y baja matriculación.

Para que la EFTP sea accesible, equitativa y eficiente, hemos propuesto una estrategia de reforma que atienda el aprendizaje tanto en educación básica como en educación secundaria en el sistema escolar público. Al implementar el aprendizaje aplicado y la evaluación holística al tiempo que se consuman esfuerzos para mejorar la percepción cultural de la EFTP en Palestina, nuestra visión es que los estudiantes de EFTP se volverán aprendices activos a lo largo de su vida y contribuirán a la economía palestina.

Sin embargo, hay algunas consideraciones importantes que no deben ignorarse para determinar la viabilidad de la implementación de estas reformas. Las mejoras curriculares que proponemos dependen de la eficiencia de los maestros, pero las barreras en términos de costos y de recursos en un contexto de crisis quizá representen retos más significativos para una reforma sistémica enfocada en ello. Adicionalmente, la planear la implementación también requerirá investigaciones y recolección de datos. El ME deberá involucrarse en ello regularmente para estar más informado acerca de los distintos programas de EFTP e identificar los retos que enfrentan en cuanto a acceso, igualdad y eficiencia. Un indicador importante que hasta ahora nos falta, por ejemplo, es la integración estudiantil al mercado de trabajo tras haberse graduado de EFTP: es menester considerar estos retos al momento de pensar en la implementación de lo propuesto.

Por último, lograr que los jóvenes permanezcan en la escuela y garantizar su acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida es un esfuerzo colectivo. Es aquí donde se vuelve particularmente relevante el llamado de la UNESCO en su informe para construir una visión incluyente: una reforma educativa exitosa requiere que trabajen juntos los legisladores, los maestros, los líderes escolares y los cuidadores. En este capítulo, concebimos que un programa fortalecido de EFTP creará un sistema de escuelas públicas más fuerte e incluyente, que garantice que todos los niños del Estado de Palestina puedan aprovechar plenamente su potencial y sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. and Peliskan, A. (2017). *Task, Teaching and Learning. Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students*. Geneva. International Academy of Education and UNESCO.
- Arshad, M., Tahir, A., Khan, M. M., & Basit, A. (2018). *Impact of career counseling & vocational guidance on employment in TVET sector*. International Journal of Human Resource Studies, 8(1), 274–289. [en línea], disponible en: <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i1.12554>
- Barakat, B. F. (2007). *The struggle for Palestinian national education past and present*. Brock, C. & Levers, L. Z. (Ed.s). Aspects of Education in the Middle East and North Africa. Symposium Books.
- Baramki, G. (2010). *Education against all odds: The Palestinian struggle for survival and excellence*. Mediterranean journal of educational studies 15(2), 11-21.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational Psychologist*, 26(3), 369–398. [En línea], disponible en: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8
- Brown (2003). *Palestinian Politics after the Oslo Accords*. University of California Press.
- de Amesti, J., & Claro, S. (2021). *Effects of apprenticeship on the short-term educational outcomes of vocational high-school students*. Journal of Research on Educational Effectiveness, 14(3), 598–616. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917026>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- European Training Foundation-ETF. (2020). (rep.). *Quality Assurance in Vocational Education and Training in Palestine*.
- European Training Foundation-ETF. (2020). (rep.). *Torino Process 2018–2020 PALESTINE*.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hilal, R. (2019). *TVET and decent work in Palestine: lessons learned for fragile states*, International Journal of Training Research, 17:sup1, 159-169.
- Horemans, B., & Hilal, R. (n.d.). *Closing the gap: The introduction of work-based-learning in Palestine*. TVETAsia.
- Ministry of Education and Higher Education. (2017). (rep.). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022*. Ramallah, Palestine.
- MoE. (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022*. Ministry of Education, Ramallah -Palestine.
- MoE. (2019) *Annual Report - 2018*. Ministry of Education, Ramallah-Palestine.

- MoE. (2020). *Education Sector Strategy Plan "Updated Strategy"*. Ministry of Education, Ramallah-Palestine.
- MoE. (2021) *Monitoring and Evaluation Report For the Scholastic Year 2019-2020*. Ministry of Education, Ramallah-Palestine.
- National Palestinian Authority. *Education Act 2017*. Ramallah, Palestine.
- Nicolai, S. (2007). *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Norwegian Refugee Council (2021). *Learning on the margins*. NRC. Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational designing and career counseling in Europe. *European Psychologist*, 19(4), 248–259. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000189>
- OCDE (2019), *pisa 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris
- PCBS (2017-2021). *Statistics*. Palestinian Central Bureau of Statistics.
- RecoNow. (2016). *The Higher Education system in Palestine*. Tempus Programme of the European Union.
- Redish, E. F. (1994). Implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62(9), 796–803. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1119/1.17461>
- Raubenheimer, C., Rosenvit, M., Ospina, L., & Kim, R. (2020). Supporting Teacher Professional Development: Program Sustainability in Colombia. In Reimers, F. (Ed.) *Empowering teachers to build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century education* (pp. 51–61). essay, Springer Nature.
- Reimers, F. (Ed.) (2021) *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms. Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Chapter 8. Conclusion.
- Sadler, D. R. (2009). *Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning*. In *Assessment, learning and judgment in higher education* (pp. 1-19). Springer, Dordrecht
- Samara, M. (2021). *Students professionalism in Secondary Vocational Schools in Palestine: Strengths and shortcomings of WBL practices*. TVETAsia.
- Saavedra, J., & Gutierrez, M. (2020). Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 153–180). Springer International Publishing.
- Sfeir, J., and Bertoni, S. (2007). *The challenge of education in Palestine: the second intifada*. Faculty of Education, Bethlehem University.
- Shraim, K., & Crompton, H. (2020). *The use of technology to continue learning in Palestine disrupted with COVID-19*.
- Suhendi, A., & Purwarno. (2018). *Constructivist learning theory: The contribution to Foreign Language Learning and Teaching*. *KnE Social Sciences*, 3(4), 87. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1921>

UNESCO. (2021). *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

UNESCO-UNEVOC. (2018). *Mapping report on WBL Palestine*. [En línea], disponible en: https://unevoc.unesco.org/pub/mapping_report_on_wbl_palestine.pdf

UNESCO. (2018). (rep.). *Analytical Review of Existing Tools and Mechanisms of Labour Market Information System (LMIS) for Education and Training Policy Making in Palestine*.

UNICEF. (2018). *State of Palestine: Country Report on Out of School Children*. unicef State of Palestine.

United Nations Conference on Trade and Development (Ed.). (2019). *The economic costs of the Israeli occupation for the Palestinian people: The unrealized oil and natural gas potential*. United Nations.

Yeo, T. (2015). *Employment and TVET: Singapore's approach*. UNESCAP.

SEMBLANZAS

Sarzah Yeasmin

Es investigadora asociada en la Universidad de Nueva York en Abu Dabi. Es coordinadora del programa de Innovaciones Gubernamentales en la Escuela Kennedy de Harvard. Cuenta con una maestría en Políticas Económicas Internacionales por parte de la Universidad de Harvard.

Shreya Shreeraman

Cursa actualmente la maestría en Desarrollo Humano y Educación en la Universidad de Harvard. Su trabajo se enfoca en la igualdad educativa en áreas de bajos recursos afectadas por el conflicto.

Safa Babikir

Estudia actualmente un posgrado en Liderazgo, Organizaciones y Emprendimiento de la Educación en la Universidad de Harvard. Es becaria de Teach for Qatar y ha trabajado en educación y liderazgo juveniles en Medio Oriente y el norte de África.

Fatma Odaymat

Es la directora de la Escuela Internacional Al-Rayan en Ghana. Cuenta con más de 17 años de experiencia en desarrollo y administración de programas de educación y salud. Actualmente, cursa una maestría en Educación en la Universidad de Harvard.

FILIPINAS. REIMAGINAR EL ENTORNO ESCOLAR Y EL DESARROLLO DOCENTE

RESUMEN

En este capítulo se examina primero el contexto educativo y el historial de las reformas educativas de Filipinas. Utilizando la estructura del reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO 2021), el estudio se enfoca en las recomendaciones de desarrollo profesional docente y el entorno escolar, incluida la infraestructura escolar y el bienestar de los alumnos. Así, se inicia con una visión histórica del sistema educativo K-12 y la identificación de problemáticas con un enfoque en los problemas permanentes. El capítulo también se basa en enfoques exploratorios y cualitativos mediante la revisión de literatura relativa al tema, entrevistas de grupos de enfoque y modelos lógicos para sugerir políticas que permitan que la educación futura de Filipinas se alinee con la visión del informe de la UNESCO. La discusión principal es salvaguardar a las escuelas de riesgos naturales y aquellos causados por el hombre, así como proporcionar un desarrollo profesional docente más cohesivo para que los estudiantes puedan prosperar como personas competentes.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su independencia en 1946 y mediante una serie de reformas, Filipinas ha progresado mucho en el aumento al acceso a la educación K-12. A partir de la misión estratégica nacional de reducir la pobreza e impulsar la competitividad nacional (WBG, 2016), la administración actual se ha enfocado en: (1) la creación de capital físico y humano por medio de la reforma Build Build Build (Construir); (2) abordar la desnutrición nacional entre los niños filipinos a través del Programa de Reducción de la Desnutrición (MRP, por sus siglas en inglés); y (3) mejorar el acceso a una educación de calidad mediante la reforma Sulong EduKalidad (Plan Nacional de Prioridades, 2021).

Sin embargo, los desafíos continúan, con millones de personas sumidas en una profunda pobreza, inequidad tanto socioeconómica como educativa y, además, la pandemia de COVID-19. Según el Banco Mundial (2018), los desastres naturales, la diáspora política y la corrupción gubernamental han incidido en la generación de cerca de 18 millones de hogares pobres y vulnerables en Filipinas.

Para afrontar estos desafíos, Filipinas se ha embarcado en la revisión de la “Educación para Todos”, designando al inglés como el principal medio de instrucción para extender la escolarización obligatoria de K-10 a K-12 y exigir educación preescolar gratuita. Si bien las naciones vecinas de Asia Oriental han logrado beneficios económicos sustanciales al proporcionar acceso universal a la educación básica (Hanushek y Woessmann, 2016), preparar a los alumnos para prosperar en un mundo futuro de complejidad e incertidumbre requiere más que tan solo expandir el acceso. La reforma Sulong EduKalidad cambia el enfoque educativo de Filipinas del acceso a la calidad. Al analizar el diseño y los resultados de la reforma, este capítulo propone que mejorar el desarrollo docente y el entorno escolar es fundamental para lograrlo.

El lanzamiento del informe de la UNESCO de 2021 *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, le exige al mundo reimaginar y renovar la calidad de la educación de todos los niños. En él se propone un nuevo contrato social basado en el derecho de brindar educación de calidad para todos y se enfoca en crear relaciones armoniosas entre nosotros, el planeta donde vivimos y la tecnología. Si bien prioriza cinco pilares (pedagogías, planes de estudio, entorno escolar, desarrollo docente y colaboración y asociación), nuestros hallazgos sugieren que el entorno escolar y el desarrollo docente son el corazón para mantener la calidad de la educación en Filipinas.

1.1 Ruta crítica

El estudio se enfoca en la actual reforma Sulong EduKalidad y el análisis se hará en el contexto del informe de la UNESCO. El equipo revisará la estructura del sector educativo filipino, identificará sus desafíos clave y proporcionará una visión general del diseño y de los resultados de la reforma Sulong EduKalidad. Siguiendo cuatro criterios de la estructura de análisis de políticas de Bardach (2019), el equipo identificó dos áreas clave como núcleo de nuestro estudio: el entorno escolar y los programas de desarrollo docente. Este capítulo define el entorno escolar como los espacios físicos y el bienestar de los alumnos, mientras que el desarrollo docente abarca la formación inicial del profesorado (pre-activo) y el desarrollo profesional continuo (en-activo). Por último, se ofrecen sugerencias sobre cómo Filipinas puede aprovechar sus activos existentes para mejorar la calidad de la educación.

1.2 Métodos de investigación

El equipo revisó la información bibliográfica y los datos recopilados mediante entrevistas de grupos focales. En específico, se hicieron entrevistas a funcionarios y directores oficiales del Departamento de Educación (DepEd) de diferentes áreas (Programa de Futuros de la Educación, Oficina del Secretario y Oficina de Evaluación de la Educación), dos líderes sin fines de lucro (LETS Read y Valor Global Foundation) y el líder de un grupo de defensa (PBE) para comprender mejor sus prioridades e intereses. Además, se entrevistó a grupos focales de maestros y alumnos sobre el desarrollo profesional docente, la infraestructura escolar y las experiencias de los estudiantes.

Se utilizó información estadística del Departamento de Presupuesto y Gestión, así como de la Autoridad de Estadística de Filipinas (PSA, por sus siglas en inglés), para identificar las causas fundamentales. Además, se

identificaron áreas clave de mejora y se generaron indicadores de criterios para seleccionar las dos áreas de enfoque propuestas con base en la estructura de análisis de políticas de Bardach (2019). También se empleó la estructura de la teoría del cambio de Weiss (2001) para evaluar si se alcanzaron los objetivos previstos. Por último, se desarrollaron modelos lógicos para examinar los programas existentes, que visualizan los supuestos y la teoría de ejecución.

2. CONTEXTO

2.1 Panorama general de la educación en Filipinas

Filipinas es un archipiélago compuesto por 7 641 islas, una población de 100.98 millones de personas y 28.2 millones de alumnos de acuerdo con el DepEd (2021). Esta característica geográfica especial crea desafíos únicos para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños de las diferentes islas del país. Además, es susceptible a desastres naturales, tales como tifones, terremotos e inundaciones. Entre 2007 y 2012, más de 11 millones de estudiantes se vieron afectados por desastres, y 8 472 escuelas fueron acondicionadas como refugios durante dichos eventos (Save the Children, 2015). Los desastres hacen que sea mucho más difícil para el sistema satisfacer las necesidades de educación básica. Filipinas también es conocida por su diversidad: se hablan más de 170 dialectos indígenas en el país, aunque los principales idiomas de instrucción en las aulas son el filipino e inglés. Esto crea barreras entre profesores y alumnos cuando los estudiantes no hablan filipino o inglés, y viceversa. La Autoridad Estadística de Filipinas registró que 23.7% de la población del país vive en la pobreza, ya que la tasa de desempleo actual es de 7.7% (PSA, 2021).

A pesar de todos los desafíos por su geografía, cultura y bajo nivel de vida, la Constitución de Filipinas defiende el sistema educativo para garantizar los derechos de los niños a la educación. A principios de 1990, existían tres organismos principales que sustentaban al sector educativo: el Departamento de Educación, Cultura y Deportes (DECS, por sus siglas en inglés) para la educación básica, la Autoridad de Educación Técnica y Desarrollo de Aptitudes (TESDA, por sus siglas en inglés) para la Educación y Formación Técnica y Profesional, y la Comisión de Educación Superior (CHED, por sus siglas en inglés) para la educación terciaria. En 2001, se aprobó la Ley de Gobernanza de la Educación Básica, misma que re-enfocó las responsabilidades del Departamento de Educación, Cultura y Deportes únicamente en la educación. Las otras cuatro agencias educativas son las siguientes:

- Consejo de Desarrollo de la Infancia Temprana y del Cuidado (Consejo ECCD), que facilita programas en nutrición, salud e infancia temprana.
- Departamento de Educación (DepEd), que supervisa la educación básica.
- Autoridad de Educación Técnica y Desarrollo de Habilidades (TESDA), que administra escuelas vocacionales técnicas.
- Comisión de Educación Superior (CHED), que supervisa la calidad de la educación superior.

2.2 De la Ley de Educación Básica Mejorada a Sulong EduKalidad

Desde que inició la Ley de Educación Básica, se han establecido otras más para apoyar al sistema de educación básica, como la Ley de Educación Preescolar de 2012, que regula la asistencia de todos los niños de cinco años al preescolar. La figura 1 muestra el cronograma de las importantes reformas y leyes educativas desde 1987. Las leyes le permitieron a Filipinas enfocarse en el desarrollo de “ciudadanos productivos y responsables equipados con competencias, habilidades y valores esenciales tanto para el aprendizaje permanente como para el empleo” (Ley de la República N° 10533 | GOVPH). Estas reformas también impulsaron al gobierno para que aumentara el presupuesto en educación. Aunque el gasto educativo de Filipinas ha aumentado más de 10.75% en promedio desde 2010, el país todavía invierte menos en educación que muchos otros países, y el gasto en educación solo equivale a 2.6% de su producto interno bruto (PIB) (wBG, 2016). En 2017, el Departamento de Educación publicó una Declaración de Visión y Agenda para ilustrar los problemas urgentes en la educación, que incluyen la pobreza, la desigualdad, las oportunidades, el cambio climático y el uso de drogas ilegales.

Figura 1. Cronología detallada de las reformas de la educación básica en Filipinas



Filipinas ha progresado considerablemente para permitir que los alumnos tengan acceso a la educación básica en todo el país. La matrícula aumentó de 24.92 millones en 2016 a 27.03 millones de estudiantes en 2019, lo que representa un incremento de 8.45% (DepEd, 2021). A pesar de los desafíos que la pandemia de COVID-19 trajo a Filipinas, el total de inscripciones aumentó de 27 290 114 (SY 2019-2020) a 28 219 623 (SY 2021-2022) (DepEd, 2021). Ahora, más niños filipinos tienen mayor acceso a la educación que nunca. Sin embargo, en la evaluación PISA de 2019, Filipinas ocupó el último lugar en matemáticas y ciencias, y el penúltimo en lectura entre los 78 países participantes (OCDE, 2018). En 2018, la Cámara de Comercio e Industria de Filipinas (PCC, por sus siglas en inglés) descubrió que los graduados de secundaria carecían de preparación para trabajar en el mercado laboral (OCDE, 2018). Estas dos pruebas demostraron que los estudiantes no estaban aprendiendo las habilidades necesarias para ingresar al mercado laboral y convertirse en ciudadanos productivos después de concluir la educación básica. Para solucionar estos problemas, en 2019 el DepEd inició la campaña Sulong EduKalidad a escala nacional.

3. PANORAMA GENERAL DE LA REFORMA

3.1 Estructura de Sulong EduKalidad

El objetivo previsto de la reforma Sulong EduKalidad es transitar de la ampliación del acceso al mejoramiento de la calidad de la educación en Filipinas. Los componentes clave de la reforma se enfocan en cuatro áreas del sistema de educación pública: (1) currículo de K-12; (2) ambiente de aprendizaje; (3) desarrollo docente; y (4) participación de las partes interesadas (DepEd, 2019).

Tabla 1. Los cuatro pilares de Sulong EduKalidad y su alineación con el futuro de la educación de la UNESCO

Cuatro pilares de las reformas para una educación de calidad (KITE)	Futuros de la educación de la UNESCO
(K) Revisión y actualización del currículo K-12	Pedagogías de cooperación y solidaridad Planes de estudio y evolución de los bienes comunes del conocimiento
(I) Mejorar el entorno de aprendizaje	Salvaguardar y transformar escuelas
(T) Mejorar y re-capacitar las competencias de los docentes	Trabajo transformador de los docentes
(E) Participación de las partes interesadas para apoyo y colaboración	Educación en diferentes tiempos y espacios

La agenda de reformas propone que si Filipinas evalúa y actualiza su plan de estudios K-12, mejora las instalaciones y la cultura de las escuelas, proporciona capacitación de alta calidad y condiciones de trabajo para los maestros, e involucra a todos los sectores sociales para apoyar la educación, entonces aumentará la calidad

de esta (DepEd, 2019). La reforma también plantea estrategias para lograr los cuatro componentes. Al evaluar y actualizar el plan de estudios, el DepEd estableció principios clave, tales como enfatizar las habilidades del siglo XXI, competencias en los campos STEM y cultura e identidad filipinas (DepEd, 2019). La creación que se efectuó del entorno escolar plantea que si las escuelas cuentan con instalaciones tecnológicas avanzadas, cultura enriquecedora, libros de texto amplios y otros recursos necesarios, los alumnos pueden estudiar de manera más efectiva. El tercer punto establece que, al dotar a los maestros de programas de desarrollo profesional docente y salarios más altos, podrán brindar una mejor enseñanza al estudiantado. El compromiso de participación de las partes interesadas plantea que si las empresas, organizaciones sin fines de lucro, comunidades y organizaciones multilaterales pueden contribuir a la educación, el ecosistema de aprendizaje fortalecido tendrá una influencia positiva ampliada.

3.1 Resultados de la reforma

En los últimos dos años, la reforma Sulong EduKalidad ha logrado varios resultados en los cuatro pilares. En el plan de estudios K-12, el DepEd diseñó competencias de aprendizaje más esenciales (MELC, por sus siglas en inglés). Se requieren currículos futuros en todas las asignaturas para incorporar estas competencias como objetivos pedagógicos (DepEd, 2020). Durante la pandemia, el DepEd desarrolló dos currículos de aprendizaje a distancia basados en los MELC: los módulos de autoaprendizaje (SLM, por sus siglas en inglés) y las modalidades de entrega de aprendizaje (LDM, por sus siglas en inglés) (DepEd, 2020).

Para mejorar el entorno de aprendizaje escolar, la reforma difundió 21.8 millones de libros de texto a los alumnos y completó la primera fase de un proyecto de infraestructura escolar a escala nacional (DepEd, 2020). Eventualmente, el proyecto nacional de infraestructura escolar se esfuerza por reducir la escasez de alrededor de 66 800 aulas en todo el país (PPPC, 2019).

Asimismo, la reforma emprendió la transformación de la Academia Nacional de Educadores de Filipinas (NEAP, por sus siglas en inglés) (DepEd, 2019) para lograr un diseño, desarrollo y entrega más efectivos para maestros y líderes escolares. La reforma amplió el personal y los centros regionales de formación docente a cargo de NEAP (DepEd, 2020) y le ordenó a este organismo supervisar e integrar todos los programas de desarrollo profesional mediante el establecimiento de estrictos estándares de calidad (DepEd, 2020). El reciente lanzamiento de la Ley de Excelencia en la Educación Docente (Proyecto de Ley del Senado No. 2152) promete oportunidades de promoción y aumentos salariales para los aspirantes a maestros (Ismael, 2021).

Con respecto a la mejora de la participación de las partes interesadas, el DepEd (2021) convocó el Foro de Filipinas de Educación Básica de Calidad. Varios departamentos gubernamentales, organizaciones civiles, empresas privadas e instituciones multilaterales se unieron al foro para tratar colectivamente los problemas de la calidad de la educación que siguen sin resolverse (DepEd, 2021).

4. ÁREAS CLAVE DE MEJORA

Desde 2019, la reforma de Filipinas ha impulsado la calidad de la educación superior al mejorar el plan de estudios, el desarrollo de los maestros, las instalaciones escolares y la participación de las partes interesadas. Este apartado explicará la recomendación del entorno escolar y desarrollo docente como los principales enfoques de este capítulo. Proporciona una visión general de los desafíos existentes en el entorno escolar y el desarrollo profesional de los maestros en Filipinas. Más tarde, subraya la importancia de estas áreas mostrando ejemplos exitosos de todo el mundo. Por último, se extraen ideas relacionadas del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* y se concluye que mejorar los entornos escolares y el desarrollo docente son fundamentales para el éxito de Sulong EduKalidad y su alineación con la visión de la UNESCO.

4.1 Criterios para enfocarse en mejorar el entorno escolar y el desarrollo docente

El informe de la UNESCO analiza cinco dimensiones: pedagogía, currículo, maestros, entorno escolar y colaboración y asociación, las cuales conforman los cuatro pilares de la reforma Sulong EduKalidad. Por tanto, utilizando la estructura de análisis de políticas de Bardach (2019), el capítulo compara cinco áreas potenciales de enfoque basadas en cuatro criterios: efectividad, equidad, viabilidad y costo. La razón para centrarse en la escuela es que un entorno escolar bien equipado, seguro y afectuoso es la base de todas las actividades educativas (UNESCO, 2021). Del mismo modo, el desarrollo docente es igualmente crítico, ya que la capacitación de los maestros de acuerdo con la pedagogía y el programa de estudios actualizados es un paso indispensable y efectivo para aumentar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Tabla 2. Indicadores de criterios para comparar cinco áreas potenciales de enfoque

Indicadores de criterios				
Componentes Clave	Efectividad	Equidad	Viabilidad	Costo
Pedagogías	Media La falta de formación del profesorado puede limitar la impartición pedagógica.	Alta La pedagogía mejorada puede transmitirse a todas las escuelas.	Alta La Oficina del Futuro de la Educación está en su lugar.	Baja La contratación de investigadores y operación del departamento.
Currículo	Media Las competencias curriculares se desarrollan, pero deben transmitirse a los maestros.	Media El plan de estudios actualizado requiere suficiente apoyo tecnológico.	Baja Debido a la pandemia, no todos los alumnos pueden tomar encuestas de evaluación curricular.	Media La operación de los departamentos de currículo y evaluación.

Entorno escolar	Alta Las escuelas seguras física y mentalmente pueden impulsar el aprendizaje de los alumnos.	Alta Construir escuelas nuevas en las zonas más necesitadas aumentará la equidad.	Alta El proyecto PPP tiene planes detallados para construir escuelas.	Alta Contratación de empresas constructoras; diseño de programas de salud mental.
Desarrollo docente	Alta Los maestros son la clave para entregar el plan de estudios actualizado.	Alta Garantizar la educación de calidad para los maestros beneficiará a los alumnos de todas las escuelas.	Alta Se prioriza la transformación de las NEAP en la reforma.	Alta Ampliación de los instructores en la NEAP; evaluación de los TEI existentes.
Colaboración y asociación	Media Mejorar la calidad de los maestros y de las escuelas es crucial.	Baja Comunidades difíciles de involucrar por estar desconectadas debido a la pandemia.	Media El entorno en línea puede tener una participación limitada para las partes interesadas.	Media Contratación de un grupo de trabajo para contactar a las partes interesadas, planear eventos y redactar documentos.

4.2 Desafíos actuales de Filipinas

Escasez permanente de instalaciones y recursos de aprendizaje

En Filipinas, también existe una creciente necesidad de que las escuelas cuenten con instalaciones de buena calidad para ayudar a los alumnos con sus estudios diarios y su compromiso de aprendizaje activo con compañeros y maestros. En las zonas urbanas densamente pobladas el espacio de las aulas es insuficiente para acomodar un número creciente de estudiantes, mientras que en algunas zonas rurales remotas siguen faltando servicios básicos, tales como electricidad y agua. Poder proporcionar suficientes laboratorios y talleres para apoyar las clases STEM y TI sigue siendo limitado debido a problemas institucionales; por ejemplo, retrasos en adquisiciones y subutilización del presupuesto. Además, durante la pandemia de COVID-19 se necesitan materiales didácticos, tecnología de información y comunicación (TIC), y equipos digitales para fomentar el aprendizaje híbrido y educación de calidad.

Exposición a riesgos naturales y generados por el ser humano

Por ser un archipiélago, la naturaleza geográfica de Filipinas muestra los graves desafíos naturales de la educación básica, como las barreras terrestres para el acceso y la impartición educativa. Además, por estar situado en los límites de placas tectónicas, el país también es muy propenso a desastres naturales, por

ejemplo, terremotos y erupciones volcánicas. Los ciclones tropicales frecuentes también traen consigo tifones y aumento de las mareas e inundaciones (Klauth y Ortega, 2017). En el análisis del panorama climático de UNICEF para niños filipinos, Klauth y Ortega (2017) afirman que los desastres relacionados con el clima exacerban las amenazas para el bienestar de los infantes y el acceso a la educación en Filipinas. Por ejemplo, según datos internos del DepEd, de 2015 a 2020, 9 854 escuelas sufrieron daños totales o considerables debido a los ciclones tropicales. Además, se registró que 821 escuelas sufrieron daños debido a terremotos (2020).

Prevalencia de violencia y acoso escolar

Un elemento central del informe Futuros de la Educación de la UNESCO (2021) es el concepto de garantizar que las escuelas sean zonas inclusivas de diversidad, espacios colaborativos de aprendizaje y refugios seguros libres de violencia y acoso escolar. El problema ha aumentado en importancia teniendo en cuenta la sorprendente tasa de intimidación registrada por alumnos de las escuelas filipinas. Entre los países participantes de PISA, Filipinas tiene la mayor incidencia de acoso escolar, con 65% de los alumnos que señalaron haber sido intimidados al menos un par de veces al mes en 2018 (OCDE, 2019). Evidencia de la investigación de UNICEF (2016) sugiere que algunos actos de violencia escolar se dirigen a individuos o grupos en función de su género y orientación sexual. En concreto, más niñas (70.5%) que niños (59.8%) sufrieron acoso escolar. La comunidad LGBT también está particularmente en riesgo de violencia verbal y sexual en las escuelas. Además, durante el último periodo de pandemia, se incrementó dramáticamente el acoso entre pares trasladado a los espacios virtuales, tales como abusos verbales o mensajes sexuales por medio de internet, lo que aumentó la necesidad de tratar el acoso cibernético como una nueva forma de violencia escolar en la modalidad de aprendizaje digital (OCDE, 2018).

Programas pre-activos ineficaces

Actualmente, la formación docente es proporcionada por Instituciones de Formación Docente (TEI, por sus siglas en inglés). La Comisión de Educación Superior (CHED) y el Departamento de Educación (DepEd) gobiernan dichas instituciones, estableciendo “productores de calificaciones” de maestros. El DepEd también proporciona desarrollo profesional pre-activo/en-activo y continuo de los graduados de las TEI y a todos los maestros de escuelas públicas.

De acuerdo con un informe del Banco Mundial (wb, 2014), los conocimientos de contenidos eran poco comprendidos por maestros de sexto y décimo grados. Otra investigación reveló que los maestros filipinos de sexto, octavo y décimo grados de Inglés, Matemáticas y Ciencias no estaban bien preparados para impartir estas asignaturas, ya que mostraban habilidades analíticas y evaluativas deficientes (RCTQ, 2019). Desde 2009, el Examen de Licencias de la Junta para Maestros Profesionales (BLEPT) ha notado una baja tasa de aprobación, de 31% para primaria y de 40% para Secundaria (DepEd, 2021). Un reporte de la Comisión de Educación del Congreso (EDCOM) de 2021 explica que la razón del desempeño deficiente de los maestros se debe a la capacitación docente de baja calidad en el programa pre-activo y a las escasas oportunidades de desarrollo profesional.

Programas en-activo y la necesidad de satisfacer las nuevas demandas curriculares

Los comentarios de cinco profesores entrevistados mencionan que “no todos los maestros tienen la oportunidad de asistir a seminarios de capacitación”, que “no existe un sistema de compensación o cobertura de tarifas para docentes que asisten a los seminarios de capacitación, y “muchos tuvieron problemas económicos para asistir a los seminarios [tales como] poder pagar el transporte”. En el mismo informe del Banco Mundial (WB, 2014), más de 50% de los maestros de secundaria de décimo grado indicaron que necesitaban más oportunidades de capacitación en-activo. Además, la explotación del presupuesto asignado para formación y desarrollo de los recursos humanos es baja, ascendiendo a tan solo 57% del presupuesto en 2014. Por último, los profesores señalaron que las escuelas no los ayudan con desarrollo profesional debido a la falta de capacidad y recursos (DepEd, 2021).

Falta de evaluación en el sistema completo

La rotación actual de maestros en Filipinas es de aproximadamente dos a tres años debido a las fuertes cargas de trabajo, capacitación y apoyo inadecuados, así como a dificultades económicas (DepEd, 2021). Según las entrevistas de grupos focales de docentes, muchos de ellos indicaron que el agotamiento se asocia con un sistema de evaluación inconsistente. Si bien las investigaciones muestran que un sistema de evaluación sólido y consistente pueden ayudar a la eficacia, rendición de cuentas y remuneración del profesorado (WBG, 2016), la insuficiencia del sistema de evaluación de Filipinas daña la planeación del desarrollo profesional docente (WBG, 2014).

En 2017, el DepEd lanzó los Estándares Profesionales para Maestros de Filipinas (PPST, por sus siglas en inglés) para seleccionar y promocionar a los profesores (Orden Ejecutiva No. 42, 2017), los cuales abarcan conocimientos y habilidades integrales esenciales para la práctica docente. Sin embargo, nuestra revisión del PPST y las políticas sobre la formación del profesorado muestra que existen muy pocos procedimientos de supervisión para evaluar si un programa de capacitación cumple o no con los requisitos del PPST (NEAP, 2018). Se requiere un sistema de evaluación integral y consistente para apoyar eficazmente el desarrollo de los profesores (DepEd DO 011, 2019).

Por último, la falta de un Sistema de Información de Recursos Humanos (HRIS, por sus siglas en inglés) funcional contribuye a la inconsistencia en la planeación de la fuerza laboral, creación de capacidad, dotación de personal y despliegue, evaluaciones de desempeño y presentación de reportes. En la actualidad, aproximadamente 88% de los recursos humanos de DepEd son docentes (DepEd, 2021). Establecer un HRIS funcional para todo el sistema ampliaría el acceso a la información de departamentos centrales y regionales con el fin de formular estrategias de generación de capacidad (DepEd, 2021).

4.3 Estudios comparativos del ambiente escolar positivo

Los estudios de casos globales también demuestran que mejorar el entorno escolar puede beneficiar el aprendizaje de los alumnos. En México, el programa Mejor Escuela se enfoca en rehabilitar la infraestructura física de las escuelas (Reimers *et al.*, 2021). El gobierno federal colaboró con empresas, asociaciones de padres de familia y comunidades para mejorar las instalaciones y los recursos de 19 400 escuelas (Reimers

et al., 2021). Este programa fue considerado un componente clave de la reforma educativa más amplia de este país para mejorar la calidad de la educación básica (Reimers *et al.*, 2021).

Colombia y Chile se centraron en mejorar la seguridad psicológica de los alumnos en las escuelas. El Ministerio de Educación de Colombia diseñó el programa En confianza con las familias, que instruye a las escuelas en cómo involucrar a los niños en el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) (Reimers *et al.*, 2021) y transmite conocimientos SEL a las familias (Reimers *et al.*, 2021). Del mismo modo, el programa SaludableMente de Chile cuenta con un sitio web que acumula pedagogías, actividades y recursos de instrucción en salud mental para que los maestros los usen en las escuelas (Reimers *et al.*, 2021). Todos estos programas constatan que crear ambientes escolares atentos y psicológicamente seguros es valioso.

4.4 Estudios comparativos de calidad docente

Los ejemplares estudios comparativos transnacionales de Jensen (2012) ilustran por qué fortalecer el desarrollo profesional docente es esencial para un sistema educativo. El gobierno coreano implementó con éxito una reforma para calificar cada programa de formación docente. Anteriormente, Corea no contaba con estándares consistentes ni garantías de calidad en muchas instituciones de formación docente. Para proporcionar soluciones, el gobierno creó un sistema de calificación rígido que requiere la acreditación de cada programa de formación docente. Los programas altamente calificados son recompensados con importantes fondos del gobierno, mientras que los programas de bajo rendimiento son fuertemente supervisados o cancelados. En consecuencia, Corea mejoró su calidad de formación docente, lo que contribuye a los elevados resultados de los alumnos coreanos de la actualidad (Jensen, 2012).

Shanghai, otro sistema educativo ejemplar de Asia Oriental, también dedica importantes esfuerzos para crear una excelente fuerza docente (Liang, Kidwai y Zhang, 2016). Un reporte del Banco Mundial afirma que, basándose en la estructura analítica SABER-Teachers, el entorno de políticas de Shanghai para los docentes puede describirse como “establecido” o “avanzado”. Los responsables de formular políticas educativas se esfuerzan por seleccionar a los mejores solicitantes de docencia. A los maestros se les proporcionan amplios recursos y tiempo de preparación. En Shanghai también se dota a los docentes de autonomía en sus prácticas de instrucción, expectativas de desempeño claras por parte del sistema de monitoreo y oportunidades de investigación educativa. Este ejemplo demuestra que un mecanismo eficaz de desarrollo del profesorado es esencial para mejorar la calidad de la educación (Liang, Kidwai y Zhang, 2016).

4.5 Resúmenes del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros de la UNESCO*

Tal y como lo indica el informe de la UNESCO, los docentes desempeñan un papel vital en la creación de un nuevo modelo social educativo. Históricamente, han sido los pilares para establecer la educación masiva y obligatoria, tanto por su relación con la sociedad como para organizar la escolarización (UNESCO, 2021). El informe hace hincapié en la conexión entre los maestros y el sistema. El plan de estudios y los recursos educativos, por ejemplo, no pueden crear valor para los alumnos sin que los docentes los usen de manera efectiva. Por tanto, ellos deben ser facultados mediante un riguroso proceso de reclutamiento y capacitación,

además de que necesitan colaborar con los recursos de su entorno y con sus colegas. Deben existir oportunidades de desarrollo profesional continuo y condiciones de trabajo satisfactorias para apoyarlos aún más. Por su parte, los maestros deben sentirse libres de generar conocimiento, hacer investigaciones y participar en la asesoría de políticas educativas.

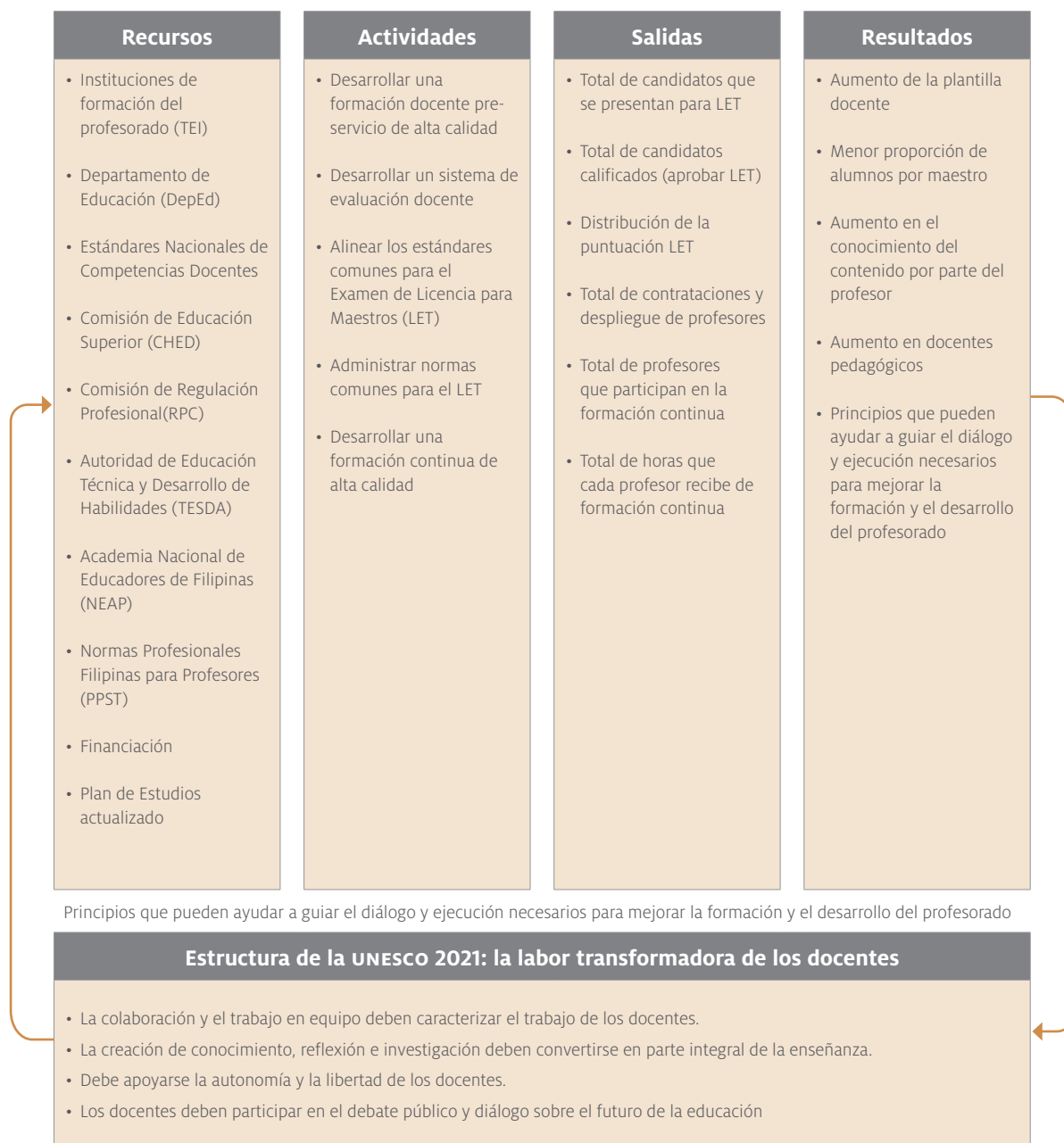
La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños afirma que el propósito de la educación debe basarse en el interés superior y los derechos de los niños, incluidos los derechos a la vida, supervivencia y desarrollo. Hammarberg (1998) argumenta que estos principios pueden servir como instrumento útil para guiar las reformas de entornos escolares anclados en proteger a la infancia. En la misma línea, algunos de los principales funcionarios de la ONU instan a los responsables de formular políticas y a los docentes a crear conjuntamente comunidades escolares de aprendizaje, seguridad y paz (ONU, 2021). El informe también comparte principios clave para la creación de espacios escolares mejorados. En cuanto a infraestructura, los educadores deben crear escuelas y aulas que apoyen modalidades de aprendizaje flexibles y dirigidas por los alumnos. Las escuelas han de contar con equipos e instalaciones tecnológicas avanzadas que apoyen la protección del medio ambiente. En el aspecto psicológico, las escuelas necesitan transmitir una cultura de seguridad, cuidado y colaboración. Las comunidades escolares ideales deben trabajar para reducir la intimidación y el estrés mental de los estudiantes en sus instalaciones. Filipinas debe reparar la escasez de aulas y recursos, así como el prevalente acoso y estrés académico de los alumnos en sus escuelas (Aldridge y McChesney, 2018).

5. SUGERENCIAS DE POLÍTICAS E IMPLEMENTACIÓN

5.1 Teoría del cambio

Tal y como lo han demostrado tanto el informe Futuros de la Educación como los ejemplos comparativos, mejorar el desarrollo docente y el entorno escolar puede elevar la calidad de la educación de los alumnos. Por tanto, este capítulo propone que al fortalecer la infraestructura escolar, las experiencias inclusivas y equitativas de los alumnos, y el desarrollo docente, la calidad de la educación de Filipinas mejorará y su sistema educativo se acercará a la visión Futuros de la Educación de la UNESCO. Esta sección tratará la importancia de mejorar el entorno escolar y la formación docente de Filipinas. Más adelante, se utiliza un enfoque de modelo lógico para evaluar los supuestos existentes y las teorías de cambio subyacentes de las estructuras de los programas (Kekahio *et al.*, 2014). La estructura del modelo lógico tiene tres propósitos: (1) identificar supuestos, insumos/recursos y esfuerzos de políticas existentes (actividades y productos) para las áreas de mejora propuestas; (2) alinear los resultados deseados con los principios de la UNESCO; (3) guiar las sugerencias de políticas presentadas en este capítulo. Se puede ver un ejemplo del enfoque del modelo lógico en la tabla 3.

Tabla 3. Modelo lógico de formación y desarrollo docente



También es importante tener en cuenta que los modelos lógicos deberían, idealmente, mostrar con mayor detalle las actividades y los recursos necesarios para producir los resultados previstos. Aunque no pudimos profundizar en el análisis, el enfoque combinado con la estructura de la UNESCO nos brindó ideas para sugerir políticas, resumidas en principios o estrategias rectoras, e implementación.

5.2 Mejoramiento del entorno escolar

De acuerdo con el informe de la UNESCO, un creciente grupo de investigación indica que los ambientes escolares positivos pueden asociarse con elementos principales de la educación de calidad, tales como los resultados del aprendizaje, salud de los alumnos, prevención efectiva de la violencia escolar, desarrollo socioemocional y retención de maestros (Aldridge y McChesney, 2018; Aspen Institute, 2019; Maxwell *et al.*, 2017; Tapia-Fonllem, 2020). Por tanto, uno de los principales factores para garantizar la transición, de acceso a la educación a calidad de la educación es crear y mantener un entorno escolar positivo. El entorno escolar se aproxima a la experiencia de los estudiantes en la escuela con respecto a la percepción de seguridad, entorno material, recursos, rigor académico y cohesión social (Wang & Degol, 2016). Sin embargo, en Filipinas, las escuelas aún están plagadas de problemas constantes, tales como desastres frecuentes, falta o mal estado de las instalaciones educativas, mecanismos de gestión de riesgos e instrucciones de seguridad insuficientes, y acoso escolar (OCDE, 2020). La prevalencia de estos problemas supone riesgos importantes de seguridad al alumnado, por lo que crear un entorno escolar positivo requiere atención colectiva sobre seguridad escolar y experiencia de los estudiantes.

Además de estos factores de fuerza mayor, el caos causado por el ser humano es una grave perturbación de la educación básica en Filipinas. Los conflictos armados, tales como los enfrentamientos a gran escala entre el gobierno y grupos armados (por ejemplo, el conflicto de cinco meses de Marawi en 2017) destruyeron las escuelas de miles de alumnos. Un reporte reciente del Departamento de Reducción y Gestión de Riesgo por Desastres (DRRM, por sus siglas en inglés) de DepEd también reveló los efectos desastrosos de estos conflictos armados: suspensión de clases, muertes de estudiantes por artillería y negación al acceso humanitario.

Cualquiera de estos peligros naturales e inducidos por las personas impide la impartición de la educación, daña la infraestructura escolar, amenaza la vida de alumnos y maestros, y otras inversiones educativas de las escuelas filipinas. Por consiguiente, esas condiciones ambientales adversas hacen que las escuelas no sean entornos ideales para que los niños prosperen, e incluso les causan daños a su desarrollo mental y psicosocial. Por tanto, se necesita urgentemente garantizar que las escuelas tengan un entorno seguro y positivo.

Sugerencias de políticas para mejorar el entorno escolar

Aunque hemos sido testigos de los importantes esfuerzos del gobierno logrados en el entorno escolar, aún falta un mayor mejora para que la educación básica se considere de “accesible” a de “calidad”. Las siguientes sugerencias proporcionan direcciones estratégicas para que los responsables de formular políticas y las escuelas puedan crear conjuntamente el entorno escolar filipino del futuro.

Principio de la UNESCO: el fomento de la capacidad colectiva debe guiar el rediseño de las escuelas; las tecnologías digitales deben tener como objetivo apoyar, mas no reemplazar, a las escuelas.

Estrategias	Implementación
1. Mejorar el mecanismo de asignación de fondos de infraestructura escolar del gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un sistema de rendición de cuentas para evitar demoras en la distribución de fondos de infraestructura escolar
2. Capacitar a las escuelas para que impartan aprendizaje en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las plataformas TIC. Conectar todas las escuelas a una red educativa nacional • Adaptar los recursos de aprendizaje digital a todo tipo de alumnos de todas las edades • Proporcionar instrucciones de los equipos de educación digital a maestros y estudiantes de todas las escuelas
3. Alinear la provisión de recursos (incluidos dispositivos digitales) con los diferentes tipos de alumnos y las expectativas de resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el acceso de los alumnos a los recursos de aprendizaje STEM mediante la creación de laboratorios o programas especiales en las escuelas • Priorizar el bienestar de los alumnos en las escuelas mediante la mejora de los criterios de establecimiento para instalaciones, tales como dormitorios y comedores
4. Diseñar y entregar aprendizaje alternativo para asegurar la continuidad de la educación de calidad en casos de emergencia	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con instituciones de educación superior y ONG educativas dentro y fuera de Filipinas para desarrollar recursos docentes y didácticos que puedan distribuirse e implementarse.

Principio de la UNESCO: las escuelas deben modelar el futuro al que aspiramos garantizando los derechos humanos y convirtiéndose en ejemplos de sustentabilidad y neutralidad de carbono.

Estrategias	Implementación
1. Proteger a los alumnos y personal de los riesgos que conllevan los peligros naturales y generados por el ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • Construir instalaciones educativas que sean a prueba de desastres y resistentes a múltiples peligros
2. Proporcionar a los estudiantes acceso a intervenciones de continuidad del aprendizaje después de desastres o emergencias	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar mecanismos de prevención y mitigación de desastres, preparación, ejecución y recuperación en todas las escuelas • Involucrar a los alumnos, maestros, padres de familia y comunidades en capacitaciones de respuesta a desastres y simulacros regulares de simulación y evacuación
3. Brindar a los alumnos programas básicos de enriquecimiento físico y mental en la escuela para garantizar que cuenten con la resistencia necesaria para enfrentar riesgos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar equipo de emergencia, como botiquines de primeros auxilios, a todas las escuelas
4. Diseñar y proporcionar recursos de aprendizaje alternativos al plan de contingencia para asegurar la continuidad de la educación de calidad en casos de emergencia	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un plan integral de rehabilitación y recuperación para que las escuelas respondan a diferentes tipos de desastres naturales y generados por el ser humano
5. Diseñar criterios de construcción y seguridad para escuelas que fueron elegidas para ser centros de evacuación y equipar dichas escuelas con la capacidad de servir como refugios de transición	<p>Diseñar y entregar modalidades de aprendizaje alternativos durante la rehabilitación y reconstrucción</p> <p>Establecer sistemas de alerta temprana, financiamiento de riesgos y seguros para las escuelas</p>

Principio de la UNESCO: las escuelas deben protegerse como espacios donde los alumnos enfrentan desafíos y posibilidades que no están disponibles en ningún otro lugar.

Estrategias	Implementación
1. Integrar los derechos de los niños en el diseño de todos los programas y proyectos de DepEd	<ul style="list-style-type: none"> • Movilizar recursos para fomentar la asociación de padres y conocimientos sobre la no-violencia en las escuelas
2. Proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo, diverso, respetuoso de las diferencias culturales y con perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los programas cívicos, artísticos y de historia que enseñan a los alumnos sobre las identidades nacionales filipinas y la cultura indígena • Desarrollar un plan de soporte para reducir la violencia y el acoso en las escuelas. Involucrar a empresas y organizaciones sociales para establecer protocolos de ciberseguridad para la salud mental de los alumnos
3. Promover la participación de las partes interesadas en educación especializada para alumnos desfavorecidos	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a las escuelas, comunidades y áreas gubernamentales para apoyar los programas y servicios de asesoría para alumnos especiales y el grupo de alumnos LGBT
4. Mantener el programa de protección de la salud mental y psicosocial de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar programas de asesoría entre maestros y alumnos, entre pares y grupos de apoyo para reducir la violencia escolar y el acoso cibernético

5.3 Mejorar la formación y el desarrollo docentes

De acuerdo con el reporte de la UNESCO, los docentes desempeñan un papel vital en la creación de un nuevo modelo social educativo. La calidad de un sistema educativo no puede lograrse sin una fuerza laboral docente de calidad (McKinsey, 2007). Así como el Sulong EduKalidad, que requiere invertir en la mejora y re-capacitación de los maestros. Sin embargo, Filipinas actualmente carece de preparación profesional y capacidad para implementar programas de capacitación del profesorado a gran escala. Con base en el apoyo de la UNESCO de desarrollar capacidades de enseñanza de calidad, buscamos proporcionar sugerencias de políticas prácticas con respecto a la experiencia, capacitación profesional y evaluación de la calidad de los maestros.

Sugerencias de políticas para mejorar la formación y el desarrollo docentes

Considerando los resultados deseados del modelo lógico, la siguiente sección proporciona sugerencias de políticas con respecto a la capacitación, desarrollo profesional y evaluación de los docentes:

Principios de la UNESCO: la colaboración y el trabajo en equipo deben caracterizar la labor de los docentes; debe apoyarse la autonomía y libertad de los docentes.

Estrategias	Implementación
1. Cerrar la brecha entre la capacitación docente pre-activo y en-activo por medio de un enfoque basado en relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar NEAP para trabajar con las TEI con el fin de alinear y coordinar el currículo de TEI con los estándares PPST y el currículo K-12
2. Crear espacios y entornos nuevos donde múltiples actores puedan trabajar juntos en el desarrollo de programas de capacitación docente pre-activos más robustos.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar NEAP para trabajar con las escuelas para implementar oportunidades de avance profesional a lo largo de la capacitación en-activo utilizando las instrucciones de PPST
3. Establecer “parques” educativos (espacios enfocados en la educación) que reúnan a las partes interesadas en el diseño compartido de aprendizaje y trabajo de preparación de maestros	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estándares comunes para todas las ramas gubernamentales (DepEd, CHED, PRC, TESDA) involucradas en la capacitación docente pre-activo y en-activo, y licencias de maestros
4. Integrar programas de formación docente en las escuelas, adoptando un enfoque orientado a la investigación para el aprendizaje y ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estándares mínimos de operación (medidas de rendición de cuentas) para las TEI y los socios involucrados en pre-activo; evaluación mediante sistema de acreditación/calificación.
5. Establecer un sistema de acreditación para controlar la calidad y fidelidad de la formación docente pre-activo y en-activo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer comunidades de aprendizaje profesional (PLC, por sus siglas en inglés) en las TEI para continuar la colaboración y el compromiso de los maestros a lo largo de su carrera profesional
6. Crear una plataforma de gestión de comunicación para las TEI, las NEAP, planeadores curriculares, escuelas y socios para usarse en la alineación pre-activo	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar trabajo conjunto (proyectos) entre múltiples actores de la educación, incluidas autoridades públicas, asociaciones de maestros y organizaciones no gubernamentales

Principios de la UNESCO: la colaboración y el trabajo en equipo deben caracterizar la labor docente; los maestros deben participar en debates públicos y diálogos sobre el futuro de la educación.

Estrategias	Implementación
1. Rediseñar el papel de los maestros como colaboradores durante los programas de inducción, tutoría y en-activo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer múltiples centros de capacitación docente por medio de asociaciones enfocadas tanto en el desarrollo de la capacidad del profesorado para satisfacer las demandas actualizadas del currículo como en el apoyo a su bienestar
2. Construir nuevos espacios para el aprendizaje y la innovación por medio de la colaboración con diversos actores relacionados con la formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer definiciones claras del rol y de las responsabilidades de los docentes como colaboradores profesionales
3. Implementar programas de inducción y tutoría que ayuden a los maestros novatos durante sus primeros años críticos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer expectativas claras en todos los programas de inducción, tutoría y en-activo en torno al apoyo a la autonomía, el desarrollo y la colaboración de los maestros
4. Aumentar los fondos y las oportunidades para el desarrollo profesional, la educación y el apoyo para trabajar con diferentes grupos de población con diversos antecedentes y necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar estructuras colaborativas en planeación de lecciones y tutoría de colegas más experimentados durante los primeros tres años de inducción para nuevos docentes
5. Aumentar los recursos financieros para que todos los maestros tengan acceso a un desarrollo profesional continuo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un programa de reclutamiento de maestros indígenas, locales y de comunidades alejadas de las escuelas
6. Aumentar las oportunidades para que los docentes participen en la definición y creación de políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer programas de reembolso para que los maestros participen en el desarrollo profesional, en debates públicos y en diálogos sobre el futuro de la educación

Principios de la UNESCO: generar conocimiento, reflexión e investigación debe convertirse en parte integral de la enseñanza

Estrategias	Implementación
1. Reevaluar las evaluaciones actuales de fortaleza y necesidades de los maestros, así como la planeación del desarrollo profesional docente para identificar factores que inciden en el desgaste del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una fuerte alineación entre la planeación del desarrollo profesional, desarrollo profesional e incentivos de desempeño.
2. Desarrollar herramientas de evaluación para identificar el conocimiento didáctico, pedagógico y profesional de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer programas de inducción, preparación y tutoría en evaluación
3. Desarrollar herramientas de evaluación para identificar las necesidades de capacitación en-activo de los docentes y reportar el sistema de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer instrucciones para cada nivel de las etapas de la carrera docente (siete etapas)
4. Desarrollar herramientas de evaluación para ayudar a los maestros a reconocerse a sí mismos como profesionales reflexivos y generadores de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar NEAP para trabajar con las TEI con el fin de facilitar la operatividad del PPST
5. Desarrollar un sistema de evaluación utilizando los resultados de desempeño de los alumnos (por ejemplo, la calificación de exámenes) que pueda asignar responsabilidad al desempeño de los maestros y alentarlos a desarrollar su práctica y calidad de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los resultados del desempeño de los alumnos con el fin de desarrollar un sistema de evaluación para la rendición de cuentas y el desarrollo de la práctica y calidad de enseñanza de los docentes
6. Establecer claridad sobre ascensos y niveles salariales más altos para los maestros más efectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un Sistema de Información de Recursos Humanos (HRIS) para administrar la información relacionada con los maestros

6. CONCLUSIONES

En la última década, Filipinas ha emprendido reformas a gran escala para establecer un sistema K-12, ampliar el acceso y la matrícula, así como para elevar la calidad de la educación pública. Sin embargo, se necesitan medidas decisivas para mejorar el desarrollo profesional de los maestros y el entorno físico y psicológico de las escuelas. Tras resumir los programas exitosos de todo el mundo y los principios del informe de la UNESCO, este capítulo proporciona seis sugerencias de políticas para fortalecer la reforma Sulong EduKalidad en el futuro. Con respecto al desarrollo docente, el gobierno de Filipinas y NEAP deben diseñar y difundir estándares coherentes para unificar la calidad de los programas pre-activo y en-activo. Mientras que quienes formulan políticas implementan la Ley de Excelencia de la Educación Docente, se debe diseñar un sistema consistente para evaluar la efectividad, responsabilidad y compensación de los maestros. En cuanto al fortalecimiento del entorno escolar, la reforma debe continuar construyendo escuelas con instalaciones amplias, además de desarrollar planes de educación para situaciones de emergencia y apoyos escolares que mejoren el bienestar psicológico de los alumnos.

Como resultado, el sistema educativo filipino podrá avanzar hacia la visión Futuro de la Educación de la UNESCO. En este capítulo también se estima que mediante cambios en las políticas y la reforma Sulong EduKalidad, un sistema educativo K-12 reforzado permitirá a los alumnos filipinos tener mejores oportunidades de aprendizaje y agregar una valiosa experiencia a la comunidad educativa mundial de la UNESCO con un nuevo modelo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Admin. (2021). *RCTQ joins DBM, CSC as reactors to DepEd's proposed career progression system for teachers*. Research Center for Teacher Quality (RCTQ). [En línea], disponible en: <https://www.rctq.ph/?p=3229>
- Aragasi, N. A., & Pangandaman, H. K. (2021). Coping style, anxiety level, organizational support, and work commitment of educators during the COVID-19 pandemic in the Philippines: A mixed-methods study. *Belitung Nursing Journal*, 7(4), 267–276. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.33546/bnj.1393>
- Department of Education. (2011). *Adopting the National Indigenous Peoples (IP) Education Policy Framework | Department of Education*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2011/08/08/do-62-s-2011-adopting-the-national-indigenous-peoples-ip-education-policy-framework/>
- Department of Education (DepEd). (2017). *DO 42, s. 2017 – National Adoption and Implementation of the Philippine Professional Standards for Teachers*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2017/08/11/do-42-s-2017-national-adoption-and-implementation-of-the-philippine-professional-standards-for-teachers/>
- Department of Education (DepEd). (2019). *Implementation of the NEAP Transformation*. [En línea], disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2019/05/DO_s2019_011.pdf
- Department of Education (DepEd). (2019). *Secretary Briones' speech on the launch of Sulong EduKalidad | Department of Education*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2019/12/04/sulong-edukalidad/>
- Department of Education (DepEd). (2019). *Statement on the Philippines' ranking in the 2018 PISA results | Department of Education*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2019/12/04/statement-on-the-philippines-ranking-in-the-2018-pisa-results/>
- Department of Education (DepEd). (2020). *Update on BE-LCP and Sulongedukalidad – ECOP*. [En línea], disponible en: <https://ecop.org.ph/wp-content/uploads/2020/12/Updates-on-BE-LCP-Progress-and-Challenges.pdf>
- Department of Education (DepEd). (2020). *DepEd Professional Development Priorities For Teachers and School Leaders For School Year 2020-2023*. [En línea], disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2020/05/DM_s2020_050.pdf?fbclid=IwAR1HfRQaFAtQYu4yrHJC0543ZGk64-ZTgn1W9D_Dd-d7K7sExvNO6TN1WZfA
- Department of Education (DepEd). (2021). *DepEd, Educ Forum to hold Virtual Forum series on Education Quality Reforms*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2021/08/25/deped-educ-forum-to-hold-virtual-forum-series-on-education-quality-reforms/>
- Department of Education (DepEd). (2021). *DepEd's EDUC futures to provide insights in evolving education landscape*. [En línea], disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2021/04/17/deped-educ-futures-to-provide-insights-in-evolving-education-landscape/>
- Department of Education (DepEd). (2020). *Learning Opportunities Shall be Available*. [En línea], disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2020/07/DepEd_LCP_July3.pdf

- Education, NUADU. (2020). *What you need to know about the DepEd learning continuity plan*. NUADU Newsroom. [En línea], disponible en: <https://newsroom.nuadu.com/news/what-you-need-to-know-about-the-deped-learning-continuity-plan/>
- Estrada, R., & Precious, L. (2021). *[OPINION] Are self-learning modules effective?* Rappler. [En línea], disponible en: <https://www.rappler.com/voices/imho/opinion-are-self-learning-modules-effective>
- FutureLearn. (2021). *Explore: The education system in the Philippines*. [En línea], disponible en: <https://www.futurelearn.com/info/futurelearn-international/explore-philippines-education-system>
- Guidelines on the use of the most essential –... - commons* (2020). [En línea], disponible en: <https://commons.deped.gov.ph/MELCS-Guidelines.pdf>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2016). Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 351(6271), 344–345. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.aad7796>
- Input to the President’s Report to the People 2020* (2020).
- Ismael, J. J. (2021). *Teacher education Bill Key to better learning gatchalianian*. The Manila Times. [En línea], disponible en: <https://www.manilatimes.net/2021/09/22/news/national/teacher-education-bill-key-to-better-learning-gatchalian/1815595>
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the Best School Systems in East Asia: Summary report*. Grattan Institute.
- K to 12 and beyond: A look back at Aquino’s 10-point education agenda*. (n. d.). Rappler. [En línea], disponible en: <https://www.rappler.com/nation/look-back-aquino-10-point-education-agenda>
- Liang, X., Kidwai, H., & Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. World Bank Group.
- Llego et al. (2019). *Philippine professional standards for teachers (PPST)*. TeacherPH. [En línea], disponible en: <https://www.teacherph.com/philippine-professional-standards-for-teachers/LS-2-Scientific-and-Critical-Thinking-Skills.pdf>. (n.d.).
- LS-3-Mathematical-and-Problem-Solving-Skills.pdf*. (n.d.).
- LS-5-Understanding-the-Self-and-Society.pdf*. (n.d.).
- LS-6-Digital-Literacy (1).pdf*. (n.d.).
- National Commission on social, emotional, and academic development*. (2019). The Aspen Institute. [En línea], disponible en: <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>
- OECD. (2018). *Philippines - Country Note - PISA 2018 Results*. [En línea], disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PHL.pdf
- Official Gazette of the Republic of the Philippines. (2013). *Republic Act (Ley de la República) No. 10533 | GOVPH*. [En línea], disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2013/05/15/republic-act-no-10533/>

- Oxford. (2017). *Education reform in the Philippines aims for better quality and more access*. Oxford Business Group. [En línea], disponible en: <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/thorough-examination-substantial-reform-has-brought-it-variety-challenges>
- Philippine Statistics Authority (PSA). (2021). *Proportion of Poor Filipinos Registered at 23.7 Percent in the First Semester of 2021*. [En línea], disponible en: <https://psa.gov.ph/content/proportion-poor-filipinos-registered-237-percent-first-semester-2021>
- PISA-2018-Philippine-National-Report.pdf*. (n.d.).
- Public-Private Partnership Center (PPP Center). (2019). *PPP for School Infrastructure Project Phase II (PSIP II) – package a*. PPP Center. [En línea], disponible en: https://ppp.gov.ph/ppp_projects/psip-phase-ii-package-a/
- Ralph. (2021). *Poverty: Philippines*. Asian Development Bank. [En línea], disponible en: <https://www.adb.org/countries/philippines/poverty>
- Reimers, Amaechi, Banerji, Wang y Amazon (2021). *An educational calamity: Learning and teaching during the COVID-19 pandemic*. An educational calamity: Learning and teaching during the Covid-19 pandemic. [En línea], disponible en: <https://www.amazon.de/educational-calamity-Learning-teaching-Covid-19/dp/B091DYRDPV>
- Research Center for Teacher Quality (RCTQ). (2021). *Senate approves Tec Reform Bill on Final reading*. RCTQ. [En línea], disponible en: <https://www.rctq.ph/?p=3198>
- Research Center for Teacher Quality (RCTQ). (2020). *RCTQ annual report*. [En línea], disponible en: <https://rctq.ph/files/reports/2019-RCTQ-AnnualReport.pdf>
- Unemployment Rate in June 2021 is Estimated at 7.7 percent*. Philippine Statistics Authority. (2021, August 3). [En línea], disponible en: <https://psa.gov.ph/content/unemployment-rate-june-2021-estimated-77-percent>
- UNESCO. *Reimagining our futures together Report rev. EMBARGOED until 10 Nov 2021.pdf*. (n.d.).
- UNICEF. (2020). *The Impact of the COVID-19 Crisis on Households in the National Capital Region of the Philippines*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/philippines/reports/impact-covid-19-crisis-households-national-capital-region-philippines>
- UNICEF. (2021). *Schools still closed for nearly 77 million students 18 months into the pandemic*. [En línea], disponible en: <https://www.unicef.org/eap/press-releases/schools-still-closed-for-77-million-children-18-months-into-pandemic>
- World Bank Group (WBG). (2016). *Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study*. World Bank, Washington, D. C. [En línea], disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/24676>
- World Bank (WB). (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

SEMBLANZAS

Jeffery D Ahn

Es el director fundador de la escuela Valor International Scholar (Anseong, Corea del Sur), un internado 6-12 enfocado en la educación cristiana mundial y cofundador de Valor Global Foundation, una organización sin fines de lucro centrada en proporcionar educación en Filipinas, Haití, Kenia y Guatemala. Cuenta con una maestría en Liderazgo Educativo del Teachers College, Universidad de Columbia, y una maestría en Política y Análisis Educativo de la Universidad de Harvard.

Jia Han

Cuenta con una maestría avanzada en Política y Análisis Educativo de la Universidad de Harvard. Durante sus estudios de pregrado, llevó a cabo investigaciones sobre el desarrollo de la educación rural en su tierra natal, China, mientras trabajaba en programas de desarrollo de educación rural para varias ONG internacionales. Educadora con formación interdisciplinaria en gestión y emprendimiento, su empresa educativa actual se incubaba en el Laboratorio de Innovación de Harvard.

Yu-Ping Mao

Comenzó su carrera como maestra de educación especial. Durante sus estudios de pregrado, hizo investigaciones sobre las necesidades de apoyar a docentes especiales en la enseñanza de inglés en sus aulas. Cuenta con una maestría en Política y Análisis Educativo de la Universidad de Harvard. Actualmente, trabaja en la Oficina de Planeación y Política de Educación Especial, del Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts.

Yuhang Tang

Obtuvo su licenciatura en Estudios de Educación de la Universidad de Nueva York y maestría avanzada en Política y Análisis de Educación de la Universidad de Harvard. Tiene una amplia experiencia en investigación relacionada con el análisis de políticas y evaluación de programas. También ha trabajado en instituciones de educación superior, proyectos de desarrollo curricular y servicios de asesoría estudiantil.

Jenny Wechter, Emma Terrell,
Pawan Gupta y Liliana Peterson

13.

SIERRA LEONA. FOMENTAR LA LITERACIDAD

RESUMEN

Este capítulo analiza los esfuerzos en educación pública de Sierra Leona para fomentar la literacidad cívica y las formas como estos esfuerzos se alinean con la visión educativa presentada en el informe de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO 2021). El Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior (MBSSE, por sus siglas en inglés) publicó un nuevo Marco Curricular Nacional Básico (BNCF, por sus siglas en inglés) en 2020, y cuya mayoría de principios curriculares y pedagógicos se alinean con la visión de la UNESCO. Estas alineaciones se resaltan en el compromiso del BNCF de priorizar el fomento de la literacidad y la acción cívicas entre los alumnos y profesores por medio de su nuevo programa de Educación Cívica obligatoria, basado en la pedagogía centrada en el alumno (MBSSE, 2020a).

En este documento, hacemos recomendaciones para mejorar la eficacia del enfoque de Educación Cívica del MBSSE en dos ámbitos: a) el aprendizaje de los alumnos y b) la preparación y el desarrollo de los profesores. Respecto al aprendizaje de los alumnos, proponemos (1) añadir el aprendizaje social y emocional (ASE); (2) integrar el enfoque basado en las artes y centrado en la comunidad del Programa de Educación Cívica Extraescolar del Consejo Nacional para la Educación Cívica; y (3) recopilar datos de referencia en torno a la literacidad cívica. En cuanto al desarrollo docente, sugerimos (1) establecer una “comunidad de práctica” (CoP, por sus siglas en inglés) específica en educación cívica; (2) abrir canales verticales de comunicación; y (3) crear un plan integral de evaluación del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación examinó la alineación entre los esfuerzos de reforma educativa de Sierra Leona y el informe de la UNESCO. Comenzamos nuestra investigación haciendo un análisis del panorama de la reforma educativa nacional en curso en Sierra Leona, la Iniciativa de Educación Escolar Gratuita de Calidad (FQSE, por sus siglas en inglés). Revisamos documentos oficiales y bibliografía comparativa relevante para el contexto, y llevamos a cabo entrevistas con miembros del Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior (MBSSE), la Comisión de Servicios Docentes (TSC, por sus siglas en inglés) y el Consejo Nacional de Educación Cívica (NaCCED, por sus siglas en inglés). En este análisis, supimos que los esfuerzos del MBSSE se centran en

ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación básica. En nuestro trabajo, nos propusimos localizar oportunidades de recomendaciones de políticas y programas que pudieran alinear aún más los esfuerzos del MBSSE con la visión renovada de la UNESCO para la educación.

El análisis nos condujo al nuevo Marco Curricular Nacional Básico centrado en la literacidad cívica, que será el tema central de este capítulo. Para enmarcar nuestro enfoque en la literacidad cívica y sus implicaciones para las escuelas y los ciudadanos de Sierra Leona, comenzamos con una visión general del contexto del panorama educativo en dicho país seguido de un análisis y propuestas de recomendaciones en dos ámbitos relacionados con la educación cívica: (1) el aprendizaje de los alumnos y (2) la preparación y el desarrollo de los profesores. Estas recomendaciones se plantean fomentar una mayor alineación con las propuestas curriculares y pedagógicas de la visión de la UNESCO, así como con la visión y los compromisos del nuevo BNCF de Sierra Leona.

2. ANTECEDENTES

Desde su independencia en 1961, el sector educativo de Sierra Leona ha experimentado adversidades extremas. Tras una guerra civil (1991-2002) y una epidemia de ébola (2014-2015), además de la reciente pandemia de COVID-19 que cerró las escuelas durante seis meses, el gobierno de este país se esforzó continuamente por reconstruir el sector educativo (Graham et al, 2021). Aun así, el sistema educativo enfrenta serios retos en un contexto en el que más de la mitad de la población cumple con los requisitos para cursar la educación básica y la matriculación escolar ha aumentado continuamente en la última década (UNESCO, 2020). El MBSSE se ha esforzado por responder a las crecientes necesidades educativas en medio de los altos niveles de inseguridad alimentaria entre los niños, el reto de la accesibilidad para los alumnos marginados y la capacidad limitada de profesores calificados (Graham *et al.*, 2021; MBSSE, 2020a).

La educación básica, que comprende nueve años de escolaridad obligatoria, consiste en la educación primaria (los primeros seis años) y la educación secundaria básica (tres años más). La educación secundaria superior dura tres años y no es obligatoria, aunque se fomenta (G. Kargobai, comunicación personal, 28 de enero, 2022). En 2018, la tasa de literacidad funcional en el grupo de edad de 7 a 14 años era solo de 17% y la de aritmética, de 13%; en el grupo de edad de 15 a 24 años, las tasas de literacidad eran más altas, de 66.6% (UIS, 2021; UNICEF, 2018). Después de concluir entre 8 y 11 años de escolarización, la mayoría de los estudiantes solo demuestran habilidades equivalentes a las que se esperan de los alumnos de la escuela primaria (IIPE-UNESCO Dakar, 2020).

Uno de los desafíos principales, relativos a la calidad, para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes es el estado actual de la preparación de los maestros en todo el sistema educativo. Los datos más recientes sugieren que 58.7% de los profesores tenía las calificaciones requeridas para enseñar en el nivel que actualmente se encuentran (MBSSE, 2021a), mientras que 34% no tenía educación formal (GPE, 2018). Estos factores ponen de manifiesto la necesidad de un apoyo al desarrollo profesional docente; sin embargo,

la formación en servicio actual depende en gran medida de lo que se necesite y no está vinculada al desarrollo de la carrera magisterial (wb, 2021). Múltiples proveedores, nacionales e internacionales, ofrecen programas de formación individuales, con poca coordinación entre ellos y un impacto limitado en el desarrollo de la carrera de los profesores y las prácticas en el aula (wb, 2021). Tampoco existe un método nacional estandarizado de evaluación y observación de los maestros, lo cual deja pocas oportunidades de mejora continua de la práctica docente (wb, 2021).

2.1 Esfuerzos continuos de reforma en Sierra Leona

Al reconocer la educación como un paso fundamental hacia la construcción de capital humano y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos de Sierra Leona, la nueva administración del presidente Julius Maada Bio (2018) centró sus esfuerzos de reforma en (1) aumentar el acceso equitativo a la educación y (2) mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza en las escuelas, mediante el lanzamiento de la Iniciativa de Educación Escolar Gratuita de Calidad (FQSE, por sus siglas en inglés) del MBSSE en 2020. Para apoyar la Iniciativa FQSE, el gobierno se comprometió a asignar 21% de su presupuesto nacional a la educación (wb, 2020). Algunos de los programas y las políticas de la Iniciativa FQSE son (1) la eliminación de la cuota de inscripción para todos los estudiantes en las escuelas públicas y asistidas por el gobierno; (2) la aplicación de la política de inclusión radical, que da prioridad a la inclusión de los estudiantes más marginados, como las mujeres, los alumnos de zonas rurales y los discapacitados; (3) el establecimiento del Programa Integrado de Alimentación Escolar en el Hogar para proporcionar comidas gratuitas a los alumnos; (4) el lanzamiento del nuevo Marco Curricular Nacional Básico (BNCF); y (5) el apoyo al desarrollo de una fuerza de trabajo docente de alta calidad por medio de la Política Nacional para el Desarrollo Profesional y el Desempeño de los Docentes (MBSSE, 2021b). Estas iniciativas elevan los principios fundacionales de la UNESCO, “al asegurar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida” y “fortalecer la educación como un esfuerzo público y un bien común” (UNESCO, 2021).

3. NUESTRO ENFOQUE

Aunque nuestro trabajo podría haberse centrado en cualquiera de estas iniciativas, la investigación tenía como objetivo localizar áreas que estuvieran en consonancia con las propuestas del informe de la UNESCO y que también revelaran oportunidades de recomendaciones de políticas y programas de alta viabilidad e impacto. Esto nos llevó al nuevo Marco Curricular Nacional Básico y a la Política Nacional para el Desarrollo Profesional y el Desempeño de los Docentes, que reflejan las propuestas del informe de la UNESCO en su ambicioso compromiso de pasar de la enseñanza didáctica al fomento de las competencias del siglo XXI por medio de una pedagogía centrada en el alumno. La adición de la Educación Cívica como asignatura obligatoria independiente para todos los niveles de la educación básica y el establecimiento de una formación docente específica en materia de educación cívica para fomentar la literacidad cívica en profesores y alumnos ofrecen un mayor potencial de alineación con el informe de la UNESCO.

4. CENTRALIZAR LA LITERACIDAD CÍVICA

4.1 *El nuevo Marco Curricular Nacional Básico*

Para contribuir a los objetivos de la iniciativa FQSE, el Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior publicó el Marco Curricular Nacional Básico (BNCF) en julio de 2020, en el cual esboza sus objetivos y visión, y afirma que “un excelente plan de estudios permite a los alumnos adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desarrollo de los individuos, las comunidades y la nación, por medio de un crecimiento inclusivo y contribuciones patrióticas a una sociedad equitativa y progresista” (MBSSE, 2020a, p. 2). El marco curricular pasa de los exámenes y la memorización a cultivar cinco competencias del siglo XXI, como la comprensión, el pensamiento computacional, el pensamiento crítico, la creatividad y el civismo. Existen dieciocho programas de estudios distintos relacionados con el BNCF, separados en asignaturas básicas obligatorias y optativas, en las cuales se incluye una nueva materia obligatoria de Educación Cívica (MBSSE, 2020a). Aunque este nuevo marco curricular y los programas de estudio asociados debían difundirse en 2020, la pandemia de COVID-19 retrasó su difusión y aplicación hasta mediados de 2021. Si bien se capacitó a algunos profesores en relación con el nuevo plan de estudios, la falta de recursos hizo que se retrasara la preparación y el desarrollo completos de los maestros, y en algunos casos la difusión del nuevo plan de estudios y los programas asociados (A. Tajawie, comunicación personal, 15 de diciembre, 2021).

4.2 *La Educación Cívica como asignatura obligatoria*

La introducción de la Educación Cívica en el BNCF como asignatura independiente, obligatoria y no didáctica refleja el compromiso del MBSSE de cultivar la capacidad de acción y el civismo en alumnos y profesores, no solo en la teoría, sino también en la práctica. El marco del programa de estudios de Educación Cívica se desarrolló mediante la asociación estratégica del MBSSE con el Consejo Nacional para la Educación Cívica y el Desarrollo (NaCCED, por sus siglas en inglés), y la clase práctica de Políticas del Instituto Jackson de Asuntos Globales de la Universidad de Yale en 2020 (Xu *et al.*, 2020). El NaCCED se formó en 2018 específicamente para fomentar y promover las disposiciones cívicas entre los jóvenes, dentro y fuera de la escuela (A. Tajawie, comunicación personal, 15 de diciembre, 2021).

Esta colaboración contribuyó a la elaboración del programa de estudios de Educación Cívica, los materiales para la capacitación de los profesores y los libros de texto. El objetivo de la nueva asignatura de Civismo “puede definirse como la educación de los niños, desde la primera infancia, para que se conviertan en miembros responsables, de pensamiento claro e ilustrado, capaces de tomar decisiones informadas sobre sí mismos y de participar eficazmente en el desarrollo de la sociedad” (NaCCED, 2020). El programa de estudios establece objetivos para ampliar la conciencia de los estudiantes sobre sus derechos y responsabilidades, así como para fomentar la promoción de la equidad, la comprensión de la interdependencia de todos los pueblos y la apreciación de la diversidad (MBSSE, 2020b). Estos objetivos se encuentran en consonancia con uno de los principales principios rectores de la visión de la UNESCO respecto a los planes de estudio y los bienes comunes del conocimiento en evolución, a saber, “los derechos humanos y la participación democrática deben ser los elementos fundamentales del aprendizaje que transformen a las personas y al mundo” (UNESCO, 2021).

4.3 Preparación y desarrollo del profesorado para la Educación Cívica

Así como el BNCF ha dado pasos ambiciosos para elevar el contenido y la calidad pedagógica del aprendizaje en las escuelas, también los profesores deben estar bien preparados para impartir este nuevo plan de estudios. La Comisión de Servicios Docentes (TSC, por sus siglas en inglés), una rama semiautónoma del MBSSE, es responsable de la formación y preparación de los maestros y de la gestión de su personal. La TSC encabeza la Política Nacional para el Desarrollo Profesional y el Desempeño de los Docentes 2020, que busca mejorar la coherencia y la estandarización del programa de desarrollo profesional que impulsa el avance de la carrera de los docentes y el aprendizaje permanente (TSC, 2020; WB, 2021). Con el apoyo del Proyecto de Educación Gratuita (2020-2025), financiado por el Banco Mundial, se concedieron 19 millones de dólares para apoyar el desarrollo profesional docente en Sierra Leona (WB, 2020). Aunque su trabajo se vio muy retrasado por la COVID-19, la programación y preparación del desarrollo del magisterio estandarizado está en marcha, incluida la integración de métodos de evaluación y valoración mediante tabletas electrónicas, como el programa Una Tableta por Escuela y el Programa Global de Instructores del Banco Mundial (C. Sackey, comunicación personal, 14 de diciembre, 2021).

Mientras que los programas mencionados anteriormente se centran en el desarrollo profesional docente para las asignaturas de Matemáticas, Inglés y Ciencias, el NaCCED, el MBSSE y la TSC desarrollaron una formación independiente para los profesores de Educación Cívica (NaCCED, 2020). La capacitación de profesores de Educación Cívica se basa en un modelo en cascada de “instrucción para instructores” (ToT, por sus siglas en inglés), alineado con el nuevo Programa de Estudios de Educación Cívica y las nuevas pedagogías de enseñanza centradas en el alumno del BNCF (NaCCED, 2020). Por su parte, a los profesores de Ciencias Sociales se les asignó de manera muy extensa a la enseñanza de la Educación Cívica por el empalme de los contenidos (A. Tajawie, comunicación personal, 15 de diciembre, 2021); se reclutó a maestros de todo el país como voluntarios para recibir capacitación como educadores cívicos de sus escuelas. Durante los primeros cinco cursos de capacitación en octubre y noviembre de 2020, se formó a 173 docentes en los 16 distritos (NaCCED, 2020). El modelo actual de capacitación en cascada difunde la información de las sesiones dirigidas por el NaCCED a los instructores de sus colegas, de quienes se espera que compartan la formación con otros maestros de Educación Cívica de nivel escolar. Si bien la capacitación utiliza técnicas de aprendizaje participativo para promover el compromiso activo de los participantes, los profesores han expresado su preocupación por la eficacia y la sostenibilidad del modelo ToT debido a la expectativa de que cada maestro transfiera los conocimientos al resto de su escuela (NaCCED, 2020).

5. ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA UNA MAYOR ALINEACIÓN CON EL INFORME DE LA UNESCO

Para que el BNCF logre su objetivo de fomentar las actitudes cívicas entre los jóvenes de Sierra Leona, identificamos algunas oportunidades para mejorar el enfoque del MBSSE y el NaCCED en relación con la preparación de los profesores, así como áreas de cambios de contenido que podrían servir para aumentar la eficacia del

programa. Ofrecemos estas recomendaciones a la luz de la pregunta *¿cómo puede Sierra Leona garantizar el fomento de la acción en el alumno y el profesor mediante la implementación del nuevo plan de estudios de Educación Cívica?* Con la adopción holística de estas propuestas, vemos un camino para que el plan de estudios de Educación Cívica no solo tenga éxito, sino que se convierta en un modelo para que otras asignaturas adopten los cambios pedagógicos (centrados en el alumno, con relevancia para el contexto y reforzados por los profesores) a los que aspira el BNCF. Nuestro análisis y recomendaciones se presentan a continuación en distintas secciones sobre 1) el aprendizaje de los alumnos y 2) la preparación y el desarrollo docente.

5.1 Aprendizaje de los alumnos

Esta sección ofrece un análisis y recomendaciones para el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la literacidad cívica. Brindamos tres recomendaciones que pretenden aumentar la eficacia del nuevo enfoque del MBSSE en la literacidad cívica: (1) añadir el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés); (2) integrar el enfoque basado en las artes y orientado a la comunidad del Edu-entretenimiento (o Entretenimiento Educativo, el programa de Educación Cívica extraescolar del NaCCED); y (3) recopilar datos de referencia sobre los conocimientos cívicos actuales y las actitudes en alumnos y docentes.

Recomendación 1: añadir el aprendizaje socioemocional (ASE)

Para que los alumnos investiguen de manera crítica su panorama político y social, y reclamen su capacidad para participar activamente en sus comunidades, las habilidades de aprendizaje socioemocional son una competencia básica y fundamental (CASEL, 2021a). Es decir, la conciencia de sí mismo es preliminar a la conciencia social y el compromiso. Investigaciones hechas por profesores de Sierra Leona demuestran que los sentimientos en el aula son importantes; no solo las emociones influyen en el aprendizaje, sino que también tienen un impacto directo en el involucramiento y la acción de los estudiantes (Le Wi Lan, 2021). Aunque el BNCF nombra de manera explícita un compromiso con el ASE, este no se encuentra presente en los programas de estudio recientes (MBSSE, 2020a). La nueva asignatura de Educación Cívica obligatoria es una oportunidad especialmente valiosa para integrar las habilidades del ASE, no solo porque el enfoque de las competencias y los contenidos se empalma, sino también porque la formación e implementación de los profesores de Educación Cívica se encuentra en una etapa emergente.

El plan de estudios de Educación Cívica se plantea promover un espíritu de cooperación, tolerancia y paz en la sociedad. También pretende que los alumnos desarrollen una comprensión de la condición humana y de las sociedades en las que viven, incluyendo una reflexión explícita y guiada sobre la identidad y el significado de ser un “buen ciudadano” (MBSSE, 2020b). Sin embargo, lo que está en gran medida ausente del programa de estudios son las estrategias no didácticas para explorar las emociones propias, así como el fomento de la autoconciencia y las prácticas de autogestión. Estas competencias son fundamentales para formar individuos conscientes de sí mismos, empáticos y con orientación cívica (CASEL, 2021a). Como afirma también la UNESCO: “la empatía, como capacidad de prestar atención al otro y sentir con él es, junto con la ética, parte integrante de la justicia” (UNESCO, 2021, p. 55). Aunque la ética ya forma parte del programa de estudios de Educación Cívica, las estrategias del ASE que ayudan a los alumnos a entrar en contacto con su

propio sentido de la atención (a ellos mismos, a los demás y al mundo) reforzarían el programa de estudios de Educación Cívica (CASEL, 2021a; MBSSE, 2020b).

Uno de varios marcos bien investigados del ASE podría integrarse al actual plan de estudios de Educación Cívica, como el CASEL 5, desarrollado por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) (CASEL, 2021b). Si bien estos marcos se utilizan ampliamente en contextos occidentales, hay pocas investigaciones en el contexto de África Occidental. Para garantizar un aprendizaje relevante para el contexto, recomendamos adoptar un marco que se adapte mediante un enfoque culturalmente sensible, ubicado y personificado. Como sugiere la investigación en contextos no occidentales, “aunque los principios, los objetivos y las habilidades clave del ASE pueden aplicarse a la mayoría o incluso a todas las culturas, se necesita un enfoque étnico, en el que los valores, las creencias o las costumbres específicas de la cultura impulsen el desarrollo y la implementación del plan de estudios del ASE, e incorporen la inclusión significativa de los miembros clave de la comunidad, para que sea eficaz” (Hayashi *et al.*, 2022, p. 1).

Como añade la UNESCO, “las prácticas de aprendizaje social y emocional son heterogéneas y necesitan una contextualización adecuada. Requieren experiencias de aprendizaje diseñadas conscientemente, vinculación con los profesores, experiencias positivas con los compañeros, comprensión intergeneracional y participación de la comunidad” (UNESCO, 2021, p. 68).

Recomendamos que el MBSSE establezca un grupo de trabajo en torno al ASE, formado por diversas partes involucradas en la educación (incluidos profesores, especialistas en planes de estudio, jefes de tribus y otros miembros y líderes de la comunidad) para entablar un diálogo acerca del ASE y de posibles marcos de integración. Este proceso podría compartirse abiertamente en los cursos de formación docente de Educación Cívica para favorecer el diálogo, recopilar ideas y crear en conjunto un enfoque basado en la comunidad para integrar el ASE en el plan de estudios de Educación Cívica. Como destaca la UNESCO en su informe, el diálogo compartido es esencial para reimaginar el plan de estudios y la pedagogía. Debemos dar prioridad a las “oportunidades de educación colaborativa y entendimiento cultural, y establecer contacto con los adultos mayores locales, los líderes de la comunidad y los guardianes del conocimiento” (UNESCO, 2021, p. 58). Este proceso también podría capacitar a los maestros para “probar” e investigar las prácticas del ASE en el aula a medida que surja el diálogo, lo cual podría compartirse para actualizar la práctica, los marcos posteriores y las políticas del ASE.

Recomendación 2: integrar el enfoque del Edu-entretenimiento basado en las artes y centrado en la comunidad

Nuestra segunda recomendación tiene como objetivo aprovechar la asociación estratégica con el Consejo Nacional para la Educación Cívica y el Desarrollo (NaCCED) para integrar los enfoques del Edu-entretenimiento, su programa de Educación Cívica extraescolar, en el plan de estudios de Educación Cívica escolar. Esta recomendación intenta ayudar a alcanzar los objetivos pedagógicos del BNCF centrados en el alumno, con relevancia para el contexto y orientados a la creatividad (MBSSE, 2020a).

El Edu-entretenimiento involucra a los jóvenes en riesgo con la Educación Cívica mediante un enfoque basado en la comunidad y centrado en la música, en el cual personal del NaCCED visita las comunidades para involucrar a los jóvenes en conversaciones sobre Educación Cívica mientras tocan los músicos locales. Como expresaron los líderes del NaCCED, la música les atrae por medio de un lenguaje con el que se relacionan y les gusta (A. Tajawie y K. Totangi, comunicación personal, 14 de enero, 2022). Un enfoque centrado en las artes abre la puerta para hablar con los jóvenes sobre su valor para la comunidad, así como para invitarlos a participar en círculos de diálogo abierto con autoridades gubernamentales, agentes de la policía y otros “funcionarios de alto nivel”. Los diálogos pretenden crear un espacio para que los jóvenes discutan los verdaderos retos a los que se enfrentan y cómo pueden reivindicar su capacidad para mejorar su vida y contribuir a la sociedad (A. Tajawie, comunicación personal, 15 de diciembre, 2021). Puesto que hoy no existe ninguna conexión entre los programas escolar y extraescolar de Educación Cívica del NaCCED, vemos la posibilidad de establecer una (A. Tajawie y K. Totangi, comunicación personal, 14 de enero, 2022).

Esta conexión podría estructurarse de varias maneras. Una forma viable de integrar los diálogos con la comunidad podría ser celebrar conversaciones abiertas cada mes con la comunidad dentro del aula durante la asignatura de Educación Cívica. Podría concederse a los estudiantes la posibilidad de invitar a adultos de su comunidad –como jefes de tribu, guardianes del conocimiento, pregoneros y madres voluntarias del Programa de Alimentación Escolar– a visitar la escuela local para que participen en un diálogo sobre Educación Cívica. Cada mes podrían centrarse en un tema relevante o una investigación orientada al civismo que se ajuste al programa de estudios al pie de la letra, al tiempo que se “aprovecha el profundo bagaje cultural” de la comunidad en cuestión (UNESCO, 2021, p. 58). Esta colaboración también serviría para romper las normas tradicionales sobre dónde se produce el aprendizaje y qué voces se valoran, lo cual amplifica el llamado de la UNESCO a la acción para re-imaginar el aprendizaje como un esfuerzo comunitario, de toda la vida (UNESCO, 2021).

Este diálogo mensual también podría integrar la música al invitar a músicos locales o asociarse con los profesores encargados de la asignatura optativa de Artes Expresivas. Mientras que el plan de estudios de Educación Cívica menciona los objetivos de «identificar los valores de la música y las artes en su comunidad», definir *comunidad* y debatir su importancia, nuestras recomendaciones intentan ofrecer un método para alcanzar esos objetivos al pasar de una pedagogía didáctica a un método de aprendizaje experimental (MBSSE, 2020b, p. 8). Aunque el BNCF sugiere que “las escuelas que organizan actividades voluntarias en la comunidad pueden enseñar a los niños mucho más sobre los deberes cívicos que lo que aprenderían por medio de la enseñanza didáctica de la Educación Cívica como asignatura”, existe poca orientación sobre cómo pueden hacerlo los profesores (MBSSE, 2020a).

Al integrar las artes, el compromiso con la comunidad y el aprendizaje relevante para el contexto en la asignatura escolar de Educación Cívica, se forja la importantísima conexión entre la expresión creativa y la conciencia crítica. Es decir, la reflexión crítica sobre el estado de nuestras vidas y comunidades está vinculada con la indagación creativa sobre cómo podemos mejorarlas. Como aclara la UNESCO, “las artes también visibilizan determinadas verdades que a veces están oscurecidas” y, sobre todo, cuando se utilizan para evaluar críti-

camente y reflexionar en torno a las realidades de nuestras comunidades, ayudan a construir posibilidades de curación, conexión y transformación (UNESCO, 2021, p. 73). Para construir nuevas realidades que apoyen una vida sostenible y de alta calidad, y que promuevan la equidad, la creatividad es primordial: para que esas realidades se construyan, primero hay que imaginarlas (unesco, 2021).

Recomendación 3: recopilar datos de referencia sobre la literacidad cívica

Nuestra última recomendación es recopilar datos de referencia sobre los conocimientos y las actitudes cívicas de alumnos y profesores. Aún no se recaban datos para evaluar la comprensión y la encarnación actuales del civismo entre estudiantes y docentes (A. Tajawie y K. Totangi, comunicación personal, 14 de enero, 2022). Aunque la TSC y el NaCCED cuentan con un plan de evaluación para recopilar datos sobre las repercusiones en los años siguientes, recomendamos que se recaben datos de referencia ahora para informar acerca del análisis de los datos de impacto en el futuro y la modificación continua del programa. Sugerimos que los responsables de la evaluación escolar del MBSSE difundan una encuesta cualitativa durante sus visitas regulares a las escuelas cada tres meses para recabar datos sobre el progreso de la literacidad cívica entre alumnos y profesores (C. Sackey, comunicación personal, 14 de diciembre, 2021). Esta recopilación de datos podría generar una reflexión crítica sobre el contenido y el enfoque pedagógico del plan de estudios de Educación Cívica, además de informar acerca de la preparación y el desarrollo de los maestros.

Recomendamos que se recaben y cotejen los datos, no solo para informar respecto a la formación cívica de los profesores, sino para compartirllos abiertamente con ellos, con los administradores y con los miembros de la comunidad. Esto podría ayudar a fomentar un ambiente de aprendizaje en el que se invite a maestros y miembros de la comunidad a aprender por sí mismos, así como un sentido de posesión del programa y de empoderamiento para mejorarlo. También reflejaría la exhortación de la UNESCO de que “el conocimiento necesita canalizarse y ampliarse para comprender las condiciones actuales, así como para imaginar nuevas posibilidades futuras para la educación” (UNESCO, 2021, p. 126). Esta invitación podría estimular un diálogo valioso e informal dentro del ecosistema educativo, además de una programación significativa o modificaciones pedagógicas para futuras versiones del programa de Educación Cívica.

5.2 Preparación y desarrollo del profesorado

Con el lanzamiento y la difusión del nuevo Marco Curricular Nacional Básico (BNCF), llega la necesidad de formar a los profesores para que impartan los nuevos contenidos y el cambio pedagógico centrado en el alumno, fundamental para la nueva asignatura de Educación Cívica. Esta sección ofrece un análisis y recomendaciones para la preparación y el desarrollo docente en el ámbito de la literacidad cívica. Planteamos tres sugerencias: (1) establecer una comunidad de práctica (CoP); (2) abrir canales verticales de comunicación; y (3) crear un plan de evaluación específico para la CoP.

Recomendación 1: establecer una comunidad de práctica (CoP)

Nuestra primera recomendación tiene como objetivo ampliar el actual modelo de formación en cascada (ToT) para profesores de Educación Cívica mediante el establecimiento de una comunidad de práctica (CoP)

específica para esa asignatura. Para fomentar oportunidades de desarrollo profesional más colaborativas, accesibles y continuas, una CoP permitiría a los maestros de Educación Cívica establecer contacto regular con otros colegas de la misma asignatura en pequeños grupos. Así, se crearía un espacio de aprendizaje continuo en el que los docentes podrían compartir los conocimientos profesionales y prácticos que van adquiriendo en el aula, a medida que adoptan y practican de manera gradual nuevas pedagogías para enseñar los nuevos contenidos de la asignatura.

Actualmente, las CoP ya se utilizan entre los profesores de Inglés, Matemáticas y Ciencias en 40 a 45% de las escuelas de Sierra Leona, dirigidas por el modelo de CoP de la TSC en asociación con el Banco Mundial (C. Sackey, comunicación personal, 14 de enero, 2022). Se recomienda que la TSC trabaje con el NaCCED para establecer un modelo de CoP similar para los profesores de Educación Cívica. Para garantizar que la naturaleza participativa y cooperativa de la Educación Cívica y la formación docente se mantenga durante todo el modelo en cascada, los maestros pueden reunirse con pequeños grupos de colegas de Educación Cívica en la escuela o en una ubicación geográfica común una vez a la semana durante el ciclo escolar para integrar una CoP. El contacto regular con otros profesores de Educación Cívica en pequeños grupos les permitirá compartir los conocimientos profesionales y prácticos que adquieran en sus aulas y en las sesiones comunes de desarrollo docente. Este puede ser un método conveniente para difundir los conocimientos y formar a los maestros en el empleo de los materiales didácticos proporcionados en sus aulas y, al mismo tiempo, garantizar que un centro educativo no dependa de los conocimientos de un solo profesor. La creación de la CoP desde la base crea una capa adicional de controles y equilibrios para garantizar que el plan de estudios se imparta apegado a la visión del NaCCED.

Principios para una CoP basada en la educación cívica

Hoy, las CoP vigentes de Inglés, Matemáticas y Ciencias animan a los profesores a ser profesionales reflexivos, abiertos a compartir con sus pares lo que funciona y no en el aula, así como a encontrar soluciones por medio de la curiosidad y la colaboración continua (C. Sackey, comunicación personal, 14 de enero, 2022). La estructura y las prácticas de estas CoP están conectadas con el reciente programa Leh Wi Lan del MBSSE, Los profesores como agentes de cambio (Leh Wi Lan, 2021). Este proyecto de investigación dirigido por docentes apoyó a más de 200 maestros para que fueran autores de su propio proyecto de investigación, en el cual compartieron las preguntas de investigación, la metodología y la experimentación colaborativa para encontrar soluciones a los retos que surgieron en sus aulas. Los temas tratados iban desde la “inclusión de las niñas” hasta las “nuevas estrategias de enseñanza”, pasando por la recopilación de “opiniones de los alumnos” (Leh Wi Lan, 2021, p. 3). Si bien las pruebas que respaldan la eficacia de un proyecto de investigación dirigido por profesores solo son autoinformadas, un análisis cualitativo del impacto del proyecto reveló que los maestros desarrollaron habilidades concretas de investigación y colaboración mediante la reflexión periódica de su práctica docente y el apoyo de otros educadores (Leh Wi Lan, 2021). Por medio de este proceso también se les animó a reclamar su autonomía en la práctica para probar nuevos métodos basados en las experiencias emergentes con los estudiantes (Leh Wi Lan, 2021).

Como dicho proyecto está en consonancia con la visión de la UNESCO, que busca empoderar a los profesores como productores de conocimiento y profesionales respetados, recomendamos incorporar las estrategias y los principios de este modelo de investigación dirigido por docentes en la CoP de Educación Cívica. Esta podría ser una forma eficaz de favorecer una profesorado fortalecido dentro de las escuelas, convertidas en organizaciones de aprendizaje (UNESCO, 2021).

Oportunidades de conexión horizontal entre las CoP

Mientras que el NaCCED alienta a los docentes instructores a formar a profesores en el nuevo plan de estudios de Educación Cívica mediante el debate y el compromiso participativos, la oportunidad de que los educadores se embarquen en su propia investigación podría conducir a un conocimiento compartido entre las CoP de Educación Cívica y los funcionarios del departamento. Los conocimientos descubiertos durante estos micro-proyectos de investigación no solo harían que los profesores se familiarizaran con el modo de investigación como método de aprendizaje continuo, sino que también permitirían a las CoP y los funcionarios del distrito entender mejor el progreso de la formación y la enseñanza, lo cual podría incidir en políticas futuras.

Al compartir y publicar las investigaciones de los profesores sobre la nueva asignatura de Educación Cívica, el NaCCED, el MBSSE y la TSC podrían respaldar públicamente el papel de los maestros en la esfera pública general y reconocerlos como autores y productores de conocimientos prácticos de su profesión. Este reconocimiento podría contribuir a mejorar la profesión docente en Sierra Leona y motivar a los actuales maestros en activo para que innoven, colaboren y atraigan a nuevos profesores al sector. Como menciona sucintamente el informe de la UNESCO, “en cualquier profesión, los practicantes contribuyen a la generación de conocimiento experto, a menudo como resultado de la experimentación sistemática, la evaluación de la experiencia y la práctica, y de la búsqueda de formas de hacer público el conocimiento que surge de la experimentación” (UNESCO, 2021, p. 97).

Recomendación 2: abrir canales verticales de comunicación

Nuestra segunda recomendación pretende convertir a los maestros en responsables de la toma de decisiones en materia de educación dentro de la esfera pública. Como señala la UNESCO, “cuando se reconoce a los profesores como profesionales reflexivos y productores de conocimientos, ellos contribuyen con un creciente cúmulo de conocimientos, necesarios para transformar los entornos educativos, las políticas, la investigación y la práctica dentro y fuera de su propia profesión” (UNESCO, 2021, p. 97).

En el actual modelo en cascada para la formación de docentes de Educación Cívica del NaCCED, la información solo fluye de arriba a abajo. Hay poca o nula oportunidad de que la información circule verticalmente desde los profesores e instructores hasta los representantes del NaCCED. Aunque los esfuerzos actuales muestran un compromiso con las nuevas fronteras de la investigación y la innovación durante las sesiones de capacitación, el conocimiento de los maestros, basado en su experiencia en el aula y en las CoP, podría aprovecharse para incidir en el apoyo continuo y las modificaciones programáticas. Para desarrollar aún más el modelo de formación de instructores del NaCCED en el enfoque de una organización de aprendizaje colaborativo, se recomienda abrir líneas de comunicación verticales entre las CoP y los funcionarios de los departamentos del

NaCCED, la TSC y el MBSSE. Este canal puede generar información acerca de las diferencias entre la política y la práctica para mejorar las futuras iteraciones del desarrollo profesional docente, además de inculcar una cultura de colaboración y confianza con la sociedad civil y su profesorado.

Inspiración para los canales verticales de comunicación

Recomendamos a los docentes instructores que recaben información de sus CoP locales y consulten a los principales organismos gubernamentales en relación con las necesidades y preocupaciones educativas para mejorar las medidas de apoyo y fomentar el cambio de políticas. Un ejemplo comparativo que modela este enfoque es la ONG sudafricana Bridge, un pilar organizacional que conecta a los educadores por medio de las CoP. La CoP de Desarrollo de la Primera Infancia (ECD, por sus siglas en inglés) de Bridge ayudó a los funcionarios del departamento a redactar una Segunda Enmienda para Niños (Bridge, 2021). Este proyecto de ley apoya el aumento de la seguridad, la infraestructura y la financiación de los programas de desarrollo de la primera infancia y se relaciona de manera directa con las experiencias de los profesores en las CoP (Bridge, 2021). Al invitar a los representantes de las partes involucradas en la educación desde las bases, el gobierno sudafricano obtuvo información sobre las brechas entre la política y la práctica, y recibió la ayuda de las CoP para ayudar a reducirlas.

En el contexto de Sierra Leona, se recomienda que el NaCCED establezca una línea de comunicación similar como mecanismo participativo de toma de decisiones, que vaya desde el aula hasta los funcionarios de educación del NaCCED y el MBSSE. En el marco del modelo de CoP recomendado, un método a pequeña escala para abrir una línea de comunicación vertical podría ser utilizado por los docentes instructores de las CoP locales para documentar las dificultades y las mejores prácticas que surjan de las reuniones grupales e informarlas a la cadena de comunicación.

Recomendación 3: establecer un plan de evaluación para el aprendizaje continuo

Por último, recomendamos que el Naced cree un plan de evaluación para supervisar el impacto del desarrollo profesional docente en coordinación con las CoP. Además de las encuestas cualitativas existentes que buscan entender la experiencia de los participantes en las sesiones de formación, proponemos aplicar una evaluación formativa para analizar la eficacia del modelo actual de formación en cascada y el impacto de las CoP planteadas en la preparación y práctica de los maestros. Esta recomendación puede influir para mejorar futuras iteraciones de desarrollo profesional, así como cultivar un ciclo de realimentación más sensible que involucre a todos los participantes del sector educativo, desde los maestros hasta los funcionarios administrativos del MBSSE, la TSC y el NaCCED.

La Política Nacional para el Desarrollo Profesional y el Desempeño de los Docentes 2020 de la TSC hace hincapié en el desarrollo profesional continuo (DPC) como un derecho y una responsabilidad de los maestros, y en la necesidad de que estos tengan una voz activa en su propio aprendizaje de desarrollo profesional (TSC, 2020). Una característica notable de la política es su énfasis en los ejercicios de evaluación de los logros y objetivos de crecimiento profesional docente. Esto va muy acorde con el informe de la UNESCO, que reconoce la autonomía de los educadores como un factor importante para su motivación (UNESCO, 2021).

La evaluación formativa del impacto de las CoP ayudaría a personalizar el crecimiento profesional de cada maestro. Ello podría conducir a que los profesores se apropien más de su trayectoria profesional y, por tanto, tengan una mayor motivación para el éxito, al tiempo que se enriquece la experiencia de colaboración entre maestros con diversas fortalezas y carencias.

Aprovechamiento de la tecnología para la evaluación

El MBSSE está utilizando la tecnología para apoyar la prestación de servicios basada en datos y la toma de decisiones basada en evidencia para mejorar el desarrollo profesional docentes (WB, 2021). Este enfoque se encuentra en armonía con la visión de la TSC de ofrecer un DPC colaborativo y personalizado a los profesores. Sin embargo, no existe un método integral para supervisar la eficacia de los maestros o controlar la adopción de nuevas pedagogías en la impartición del plan de estudios de Educación Cívica (A. Tajawie, comunicación personal, 15 de diciembre, 2021). Para aplicar un modelo de DPC más uniforme en todas las asignaturas y organizaciones para formación de profesores, recomendamos ampliar el modelo de DPC que existe para las asignaturas de Inglés, Matemáticas y Ciencias, para incluir la asignatura de Educación Cívica. Para evaluar y valorar la eficacia del desarrollo de los profesores de Educación Cívica y el modelo de CoP propuesto, también sugerimos mejorar el programa Una Tableta por Escuela (OTPS, por sus siglas en inglés) y el Programa Global de Instructores del Banco Mundial para incluir la Educación Cívica.

Por medio de los programas mencionados, se utilizan tabletas en cada escuela para recopilar y verificar los datos sobre el registro de profesores, la inscripción de alumnos y la asistencia de maestros y estudiantes (McBurnie, 2021). La TSC está probando el uso de estas tabletas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes en activo de Inglés, Matemáticas y Ciencias, financiado en parte por el Programa Global de Instructores del Banco Mundial (Bernal, 2021). Vemos potencial para ampliar este modelo con el fin de incluir a los educadores de Educación Cívica, cuya preparación, práctica y avance dentro de las CoP pueden registrarse. En lugar de utilizar estos datos solo para los criterios de evaluación tradicionales, también podrían emplearse para nutrir de información el desarrollo profesional emergente en Educación Cívica y las políticas futuras.

6. CONCLUSIONES

Resulta claro que el MBSSE ha dado grandes pasos para fomentar la literacidad cívica en profesores y alumnos. El nuevo programa de Educación Cívica se encuentra en plena armonía con la visión educativa de la UNESCO, ya que capacita de manera específica a los profesores como aprendices colaborativos y permanentes, al conectar la acción cívica con el bienestar comunitario y convertir las escuelas en organizaciones de aprendizaje (UNESCO, 2021).

La aplicación holística de nuestras recomendaciones conectadas ofrece un enfoque factible, oportuno y sostenible para apoyar estos esfuerzos y estar aún más cerca de alcanzar el objetivo de construir escuelas que formen ciudadanos empoderados y promuevan la equidad. Con nuestras recomendaciones en marcha, vemos una vía para que el plan de estudios de Educación Cívica sirva de modelo para otras asignaturas en relación con el cambio pedagógico centrado en el alumno al que aspira el nuevo BNCF. A fin de cuentas, este trabajo consiste en capacitar a estudiantes y maestros para que, de forma creativa, crítica y consciente, se responsabilicen de las vidas que llevan, del aprendizaje con el que se involucran y del mundo que juntos ayudan a construir.

BIBLIOGRAFÍA

- Allela, M. A., Orange, B. A., Junaid, M. I., & Charles, P. B. (2020). Effectiveness of Multimodal Microlearning for In-Service Teacher Training. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 384-398. [En línea], disponible en: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/387/530>
- Bernal, M.G., Chowdhury, A. R. & Shojo, M. (2021, November 2). How to improve teaching in Sierra Leone. *World Bank Blogs*. [En línea], disponible en: <https://blogs.worldbank.org/education/how-improve-teaching-sierra-leone>
- Bridge. (2021). Annual Report: 2020-2021. [En línea], disponible en: <https://bit.ly/3CJZDRc>
- CASEL. (2021a). *SEL and Civic Learning*. [En línea], disponible en: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-does-sel-support-your-priorities/sel-and-civic-learning/>
- CASEL. (2021b). *What is the CASEL Framework?* [En línea], disponible en: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Global Partnership for Education (GPE). (2018). *A Comprehensive Situation Analysis of Teachers and Teaching Profession in Sierra Leone*. [En línea], disponible en: <https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/11/18-448-Sierra-Leone-Teaching-report-web.pdf>
- Graham, H., Kawa, M., Hayward, H., Tobias, M., Malyon, S., & Conteh, S. (2021, September 3). *Sierra Leone Out-Of-School Children Study*. UNICEF. [En línea], disponible en: <https://cgatechnologies.org.uk/sites/default/files/2021-09/210904%20CGA%20OOSC%20Final%20Report%20vFF.pdf>
- Hayashi, A., Liew, J., Aguilar, S. D., Nyanamba, J. M., & Zhao, Y. (2022). *Embodied and Social-Emotional Learning (SEL) in Early Childhood: Situating Culturally Relevant SEL in Asian, African, and North American Contexts*. *Early Education and Development*. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024062>
- IIEP-UNESCO Dakar. (2020). *Education Sector Analysis: Assessing the enabling environment for gender equality*. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375434/PDF/375434eng.pdf.multi>
- Le Wi Lan. (2019). *Information Brief: Le Wi Lan Teaching Videos*. [En línea], disponible en: https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/12/v5_Summary-of-feedback-on-LWL-Teacher-Videos.pdf
- Le Wi Lan. (2021). *Teachers as Change Agents: Classroom Research in Sierra Leone Secondary Schools*. Ministry of Basic and Secondary School Education. [En línea], disponible en: https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/06/LWL_Teacher-Research-Book.pdf
- MBSSE. (2020a). *The Republic of Sierra Leone: National Curriculum Framework and Guidelines for Basic Education*. MBSSE. [En línea], disponible en: <https://mbsse.gov.sl/basic-education-curriculum/>
- MBSSE. (2020b). *The New Basic Education Curriculum for Sierra Leone: Civic Education Syllabus*. [En línea], disponible en: <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/09/8.-Civic-Education-Syllabuses.pdf>
- MBSSE. (2021a). *2020 Annual School Census Report*. [En línea], disponible en: <https://www.dsti.gov.sl/wp-content/uploads/2021/07/ASC-2020-Report.pdf>

- MBSSE. (2021b). *Ministry of Basic and Senior Secondary Education Sierra Leone*. [En línea], disponible en: <https://mbsse.gov.sl>
- McBurnie. (2021). *Navigating the “Data Revolution”: A Case Study on the One Tablet Per School Programme in Sierra Leone* (Edtech Hub technical Assistance Report No. 5). [En línea], disponible en: <https://zenodo.org/record/4430545#.Yi2uXRDMJBw>
- Moriba, S., Brainard, P., & MCBurnie, C. (2021, March 11). *Sierra Leone series: Freetown Teachers College and its multimodal approach to teacher professional development*. EdTech Hub. [En línea], disponible en: <https://edtechhub.org/2021/03/11/sierra-leone-series-freetown-teachers-college-and-its-multimodal-approach-to-teacher-professional-development/>
- NaCCED. (2020). *Civic Education Program: Training of Trainers (TOT) Report*. National Council for Civic Education and Development.
- Parliament of South Africa. (2021). *South Africa: Children’s Amendment Bill Receives Conclusive Support in*. (2021, November 23). [En línea], disponible en: <https://allafrica.com/stories/202111230648.html>
- Sherrif, I. (2020). *FQSE Yearbook Content*. MBSSE. [En línea], disponible en: <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2020/03/YEARBOOK-CONTENT-FOR-MBSSE-2020.pdf>
- TSC. (2020). *The National Policy on Teacher Development & Performance*. [En línea], disponible en: <https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Final-Draft-of-Teacher-Development-Performance-Policy.pdf>
- UIS. (2020). *Sierra Leone*. [En línea], disponible en: <http://uis.unesco.org/en/country/sl?theme=education-and-literacy>
- UNESCO. (2020). *Sierra Leone Education Sector Analysis*. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375434/PDF/375434eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021). *Futures of Education: A New Social Contract*. [En línea], disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF. (2018). *Country Office Annual Report: Sierra Leone*. [En línea], disponible en: https://sites.unicef.org/about/annualreport/files/Sierra_Leone_2018_COAR.pdf
- World Bank (WB). (2020). *Sierra Leone Free Education Project*. International Development Association. [En línea], disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/957041593741800590/pdf/Sierra-Leone-Free-Education-Project.pdf>
- World Bank (WB). (2021). *Teachers and Teaching in Sierra Leone: Teacher Quality and Management Study*. World Bank, Washington, DC. © World Bank. [En línea], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35918>
- Xu, R., Salahuddin, F., & Aghayere, O. (2020). *Developing a Values-Anchored Framework for Civic Education in Sierra Leone*. 16. [En línea], disponible en: <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2020/08/SL-Report-FINAL-08-23.pdf>

SEMBLANZAS

Jenny Wechter

Es artista profesional y educadora, oriunda de El Paso, Texas. Se dedica al poder transformador de la práctica contemplativa y la creatividad. Ha trabajado como profesora de preescolar y asesora de escuelas públicas en relación con los programas de atención plena. Asimismo, ha contribuido a investigaciones sobre el aprendizaje social y emocional, además de dirigir talleres de creatividad con base en el sonido.

Emma Terrell

Es percusionista clásica, educadora e investigadora, nacida en Boerne, Texas. En el centro de su trabajo se encuentra el compromiso de aumentar el acceso de los niños y jóvenes a un aprendizaje basado en las artes, que promueva la exploración, la indagación y la innovación tanto dentro como fuera de la escuela.

Pawan Gupta

Se ha desempeñado como becario de Teach for India, especialista en educación y socio del School Transformation Programme en múltiples organizaciones que apoyan al sector K-12 (público y privado) en la India, antes de ingresar a la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard para estudiar Desarrollo Humano y Educación, y dedicarse a la investigación educativa en un contexto global.

Liliana Peterson

Tiene una licenciatura del Pitzer College y es estudiante de maestría en el programa de Análisis de Políticas Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. Obtuvo una beca Fulbright para la enseñanza del inglés en Sabah, Malasia, y trabajó como instructora de educación al aire libre en Outward Bound.

Cathryn Moodley, Sirak Kurban,
Annie Lewis y Jennifer Wu-Pope

SUDÁFRICA. HACIA UN FUTURO EDUCATIVO MÁS EQUITATIVO

RESUMEN

Desde finales del *apartheid* en 1994, a pesar del avance en la mejora al acceso y calidad de la educación, el sistema de educación básica de Sudáfrica enfrenta desafíos constantes, como la desigualdad estructural, calidad variable de los docentes y falta de representación en los idiomas de enseñanza, lo que contribuye a los malos resultados de aprendizaje tanto en habilidades básicas como en competencias más amplias. En este capítulo, describimos la forma como el sector educativo ha respondido a estos desafíos, y lo comparamos con el informe de la UNESCO 2021, *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Con base en este análisis, proporcionamos recomendaciones en dos amplias categorías: currículo y pedagogía, y calidad docente, para resaltar la mejora sistémica a corto, mediano y largo plazos.

Dichas recomendaciones se resumen a continuación.

Currículo y pedagogía

- Desarrollo amplio de la estructura de competencias y apoyos curriculares
- Enfoque correcto en pedagogía y enseñanza estructurada
- Transición posterior al inglés como idioma de aprendizaje y enseñanza (grado 7)

Formación del profesorado

- Modelo de estudio de materias para desarrollo profesional colaborativo
- Trayectorias docentes, incluyendo maestro-investigador
- Modelo de aprendizaje de la formación inicial del profesorado

1. CONTEXTO

Después de una larga historia de discriminación racial legalizada, Sudáfrica se “des-racializó” oficialmente y consolidó su sistema educativo segregado de la década de 1990. Sin embargo, veintisiete años después de haber concluido el *apartheid*, la desigualdad sigue siendo una de las características definitorias de la sociedad sudafricana y de su sistema educativo.

1.1 Docentes

Debido en gran parte a las desigualdades sistémicas heredadas, existe una variación en la calidad de los docentes de todo el país (Comisión Nacional de Planeación, 2012). Esto se relaciona con la calidad de la formación inicial de los maestros, la cual varía entre las escuelas (Taylor, 2014), y la falta de programas de desarrollo profesional en-activo de alta calidad (Muller y Hoadley, 2019).

1.2 Currículo y pedagogía: la lengua materna

A pesar de que la Constitución reconoce once idiomas oficiales y el amplio consenso sobre los beneficios de la enseñanza de la lengua materna entre los generadores de políticas, las lenguas indígenas africanas siguen siendo marginadas en el sistema educativo (Mohohlwane, 2019). Existe una relativa falta de conocimiento sobre cómo enseñar a leer en estos idiomas (Gustafsson, 2019), y los recursos curriculares de enseñanza en lenguas africanas solo se han desarrollado para los niveles R-3 en todas las asignaturas. El imperativo de enseñar la lengua materna en primaria se complica por el poder económico del inglés y sus vínculos con la movilidad social (Mohohlwane, 2020).

1.3 Currículo y pedagogía: resultados del aprendizaje

Si bien Sudáfrica ha logrado un acceso casi universal a la educación básica, la calidad de la educación sigue siendo un objetivo difícil de lograr, y los resultados del aprendizaje reflejan constantemente las desigualdades sistémicas (Spaull, 2015). Por ejemplo, en el Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias Internacionales (TIMSS, por sus siglas del inglés) de 2019, 76% de los alumnos de quinto grado de las escuelas “gratuitas” más pobres no lograron alcanzar la calificación internacional más baja de matemáticas, mientras que tan solo 32% de los estudiantes de las escuelas más ricas cayeron en esta categoría (Reddy *et al.*, 2021).

El TIMSS y otras evaluaciones internacionales muestran que la mayoría de las escuelas sudafricanas no preparan a los alumnos con habilidades básicas de alfabetización y aritmética necesarias para ser exitosos académica y profesionalmente (Spaull y Pretorius, 2019). Esto se refleja en las altas tasas de repetición de grados en los primeros años de escolaridad, lo que a su vez conduce a la deserción en los años posteriores: de todos los alumnos que inician el primer grado, solo 52% se gradúa del duodécimo (DBE, 2020). Además de lo que Rebecca Winthrop denomina “desigualdad de habilidades”, el sistema de educación básica sudafricano también enfrenta una “incertidumbre de habilidades” (2018, p. 24) porque las habilidades y competencias requeridas para ser exitosos en un mundo que cambia rápidamente no se imparten de manera deliberada en la mayoría de las escuelas públicas (Care *et al.*, 2017).

2. RESPUESTA DEL GOBIERNO Y ALINEACIÓN CON LA UNESCO

El informe de 2021 de la Comisión para el Futuro de la Educación de la UNESCO, Re-imaginando nuestro futuro juntos: un nuevo contrato social para la educación, presenta ideas tentadoras e invita a las jurisdicciones a entablar un diálogo en torno a los principios de solidaridad e interconexión, ya que se relacionan con cada contexto. En la siguiente sección, describimos algunas de las acciones clave tomadas por el Departamento de Educación Básica de Sudáfrica (DBE) para abordar los desafíos destacados anteriormente, y discutimos la forma como los aspectos de este sistema se relacionan con las ideas importantes del informe de la UNESCO sobre colaboración, equidad y competencias para un mundo cambiante.

2.1. Docentes

Aunque los esfuerzos hechos a principios de la década de 2000 para mejorar el apoyo y la rendición de cuentas de los docentes, así como resolver los huecos en el conocimiento del contenido docente, fracasaron ampliamente, fueron el precursor de los esfuerzos actuales de desarrollo del magisterio. Desde 2010, los programas que incorporan un enfoque pedagógico estructurado con capacitación y entrenamiento docente han mostrado resultados prometedores en las escuelas públicas de bajo quintil, particularmente en los primeros grados (Shalem y De Clercq, 2019).

Con respecto a la formación inicial de maestros (ITE), en la década de 1990, las universidades para maestros, previamente segregadas racialmente, cerraron y fueron absorbidas por las universidades existentes, con un plan de estudios y estructura ITE revisada y consolidada (Sayed, 2018). La última repetición de la estructura conceptualiza las funciones de los profesores como “aprendices de por vida” e “investigadores”, que también desempeñan un “papel comunitario, ciudadano y pastoral” (Sayed, 2018, p. 31).

Recientemente, el Consejo Sudafricano para Educadores (SACE, por sus siglas en inglés), que es la agencia responsable de la certificación y el desarrollo de los maestros, estableció un camino de profesionalización docente y estándares nacionales de enseñanza profesional, que buscan mejorar el estado de la profesión docente y abordar la calidad variable de la enseñanza (SACE 2020a; SACE 2020b). Esta trayectoria introduce un programa de inducción de 12 meses para educadores de primer año, así como un ciclo renovable de tres años del sistema de Desarrollo Docente Profesional Continuo (SACE, 2020a). Dicho programa de inducción refleja las ideas de la UNESCO sobre “colaboración entre las generaciones docentes” (UNESCO, 2021, p. 100).

El segundo de los Estándares de Enseñanza Profesional de SACE destaca la importancia de la colaboración: “Los maestros cooperan con otros para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y su desarrollo profesional” (SACE, 2020b). Esto se alinea con el llamado de la UNESCO a reimaginar la enseñanza como una “profesión colaborativa” (2021, p. 93). A pesar de la intención de establecer la colaboración como un estándar profesional, hay pocas oportunidades para que los maestros sudafricanos participen dentro y fuera de sus escuelas.

En un estudio reciente, los profesores y jefes de departamentos señalaron que las oportunidades de desarrollo profesional eran inadecuadas y que querían muchas más para colaborar con otras escuelas y organizaciones (Ajani, 2020).

2.2 Currículo y pedagogía: lengua materna

Como reconocimiento a la importancia de educar en la lengua materna durante los primeros grados de escolaridad, la mayoría de las escuelas públicas enseñan en lenguas africanas hasta el tercer grado, antes de transitar al inglés en cuarto grado (o, a veces, al afrikáans) como idioma de aprendizaje y enseñanza (LoLT) (Gustafsson, 2019). Esto a pesar de que la Constitución de Sudáfrica y la Ley de Escuelas de Sudáfrica permiten la enseñanza en lenguas africanas durante la educación completa, o al menos hasta el sexto grado (Wet, 2002). Aunque algunas escuelas de inglés medio ofrecen lenguas africanas como idiomas adicionales, carecen de puntos de referencia adecuados de lectura, estándares, vocabulario académico y programas basados en evidencia sobre cómo enseñar estos idiomas (Mohohlwane, 2019). Como la mayoría de las escuelas no brindan clases en lenguas africanas más allá del tercer grado, las divisiones sistémicas continúan perjudicando a los alumnos negros, quienes conforman la mayoría de la población (Mohohlwane, 2019). El informe de la UNESCO se basa en un análisis global de resultados del programa Encuesta Internacional de Alfabetización Lectora (PIRLS) para mostrar que “los alumnos de cuarto grado que no hablan el idioma de los exámenes en su hogar tienen menos probabilidades que otros alumnos de alcanzar el nivel más bajo de competencia en lectura” (2021, p. 36). Esta disparidad apoya la necesidad de modificar la política educativa sudafricana para impulsar a LoLT en lenguas indígenas y trabajar hacia un mayor multilingüismo del mundo cambiante.

2.3 Currículo y pedagogía: resultados del aprendizaje

Para abordar los continuos desafíos de la calidad educativa, entre 2012 y 2014, el DBE introdujo la Declaración de Políticas de Currículo y Evaluación (CAPS, por sus siglas en inglés), un sistema impulsado por contenido, para reemplazar la Declaración del Currículo Nacional (NCS, por sus siglas en inglés) existente, un sistema basado en resultados. Los motivos de este cambio incluyeron el bajo desempeño en las evaluaciones locales e internacionales, carga de trabajo inmanejable de los maestros e inconsistencias internas de las políticas (Umalusi, 2014). En respuesta a las críticas acerca de que el NCS les proporcionaba demasiada libertad a los docentes, y generaba resultados bajos y desiguales para los alumnos, CAPS se caracteriza por la disminución de la autonomía de los maestros (Makonye y Ramatlapana 2013).

El éxito de CAPS muestra que está “altamente especificado con respecto al contenido de la asignatura, así como del ritmo y secuencia demandadas”, lo que ayuda a guiar a los maestros, autores de libros de texto, examinadores e instituciones de capacitación docente (Muller & Hoadley, 2019, p. 120). Sin embargo, una “pedagogía comunal” limitante también ha prevalecido en CAPS desde la era del *apartheid*, en la que las clases se tratan de manera homogénea, con una “gran dependencia en la memorización y repetición” (Muller y Hoadley, 2019, pp. 121-123).

Existe una alineación de políticas entre CAPS y la UNESCO con respecto a los temas de interconexión y el futuro compartido de las personas, evidenciadas por la visión de CAPS, que describe las competencias relacionadas con los derechos humanos, inclusión, justicia ambiental y social, trabajo en equipo y habilidades de ciencia y tecnología (DBE, 2011). Sin embargo, existe una brecha entre la aparente compatibilidad y la práctica pedagógica real, evidenciada por los malos resultados académicos (Van der Berg y Gustafsson, 2019) y la falta de claridad sobre la forma de enseñar estas “habilidades para un mundo cambiante” (Care *et al.*, 2017). Lo anterior se debe, en parte, al hecho de que “los maestros se sienten poco preparados para enseñar competencias que ellos mismos desconocen o no saben cómo enseñarlas, tales como tecnología y habilidades informáticas” (Care *et al.*, 2017, p. 29). Por tanto, existe la oportunidad de que la práctica se alinee más estrechamente con los objetivos de las políticas establecidas.

3. RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se basan en el llamado de la UNESCO para reimaginar un nuevo contrato social para la educación, destacando al plan de estudios y a los docentes como las claves para un cambio amplio, en la medida en que formen parte del “núcleo educativo” (City *et al.*, 2009, p. 15) de la educación. La teoría de ejecución que sustenta nuestras recomendaciones podría articularse de la siguiente manera: *si* existen esfuerzos de colaboración para mejorar la relevancia del currículo (es decir, el desarrollo de una estructura de competencias, mayor énfasis en enseñar en la lengua materna y desarrollo de recursos de calidad alineados con estos cambios), y los maestros reciben la ayuda adecuada para implementar el currículo fortalecido (mediante pedagogía estructurada y diferenciación), y existen estructuras para promover la autonomía, colaboración y personalización de los docentes (por ejemplo, desarrollo profesional enfocado en los maestros, trayectorias docentes y modelos de aprendizaje para la formación inicial del magisterio), *entonces* habrá mejoras en las habilidades básicas y competencias más amplias de los estudiantes, así como en la autonomía y profesionalismo de los maestros.

Si bien estas recomendaciones son complementarias, consideramos que las propuestas relacionadas con el currículo y apoyos pedagógicos para los profesores son prioridades a corto y mediano plazos, mientras que los cambios en la estructura de la profesión docente y formación inicial de los profesionistas deben verse a mediano y largo plazos.

3.1 Comentario sobre la implementación a gran escala

Reconocemos que algunas de estas recomendaciones han sido propuestas o probadas en Sudáfrica, con diferentes niveles de éxito a gran escala (J. Naidoo, comunicación personal). Uno de los desafíos básicos para la implementación a gran escala en Sudáfrica es la variación en la capacidad técnica y de gobernanza entre las regiones, en gran parte como legado de la planeación espacial del *apartheid* y desarrollo diferenciado (Levy *et al.*, 2018). Esto significa que algunas escuelas, distritos y provincias tienen la capacidad de implementar programas exitosamente, mientras que otros se ven obstaculizados por factores financieros, técnicos o políticos. Aunque está más allá del alcance de este documento profundizar en temas de escalabilidad, proponemos las siguientes consideraciones para fortalecer esta área:

- Diálogo y participación amplios al desarrollar el plan de estudios fortalecido, para mejorar la comprensión del sistema completo y crear conjuntamente la visión de la educación sudafricana.
- Mayor colaboración entre actores (por ejemplo, la sociedad civil, universidades, escuelas, organizaciones comunitarias) y sectores (por ejemplo, educación superior, empresas) para mejorar la alineación y fortalecer la capacidad del sistema.
- Enfoque diferenciado y modular de ciertas intervenciones (por ejemplo, pedagogía estructurada/ programas TaRL), para permitir mayor flexibilidad en el manejo de necesidades y limitaciones contextuales.
- Mayor enfoque en fortalecer la capacidad técnica y de gobernanza de los distritos para apoyar a las escuelas. Esto podría incluir investigación y programas.

3.2 Currículo y pedagogía

Habilidades para un mundo cambiante

Como se describió con anterioridad, el currículo sudafricano contiene implícitamente muchas de las competencias necesarias para ser exitoso en un mundo cambiante, pero la mayoría de los maestros carecen de herramientas y apoyo para garantizar que estas competencias se enseñen de manera deliberada (Care *et al.*, 2017). El DBE anunció que tiene la intención de implementar un “currículo con habilidades y competencias para un mundo cambiante” post-COVID (DBE, 2020) y se ha comenzado a trabajar en este sentido, para conceptualizar un currículo fortalecido, sin cambiarlo por completo. Este trabajo incluye redactar una estructura de competencias potenciales para ser discutidas, basadas en investigación comparativa (S. Eadie, comunicación personal, 2 de diciembre, 2021) y planes para hacer el currículo más fluido con el fin de que permita un “aprendizaje más profundo” (DBE, 2021). Este trabajo se alinea con investigación internacional para desarrollar conocimiento conceptual profundo junto con competencias sociales, emocionales y cognitivas (Fadel *et al.*, 2015; Pellegrino y Hilton, 2012).

A modo de continuación, sugerimos que DBE adopte un enfoque colaborativo para crear conjuntamente una visión para el futuro de la educación sudafricana, involucrando a las partes interesadas clave, tales como los departamentos provinciales de educación, distritos, sindicatos, SGB, universidades y organizaciones de la sociedad civil. El caso reciente de Zimbabwe podría servir como lección porque pasó por un proceso de consulta nacional integral que involucró a casi 1 millón de personas para su reforma curricular de 2015 (Gory *et al.*, 2021). Asimismo, Brasil pasó por múltiples fases de diseño, consulta y repetición en el desarrollo de estándares curriculares comunes, durante los cuales se hicieron más de 12 millones de cambios al borrador del plan de estudios (Costin y Pontual, 2020). Estas discusiones podrían desarrollarse por fases, utilizando el proyecto de estructura de competencias y posteriormente una estructura lógica y un proyecto de planes de estudio como puntos de partida de discusión y repetición. El valor de una estructura lógica es que hace explícita la transición de la teoría a la práctica, permitiendo la discusión pública para facilitar la comprensión compartida (Reimers, 2021).

También recomendamos el desarrollo de apoyo detallado y múltiple para los maestros y otros ejecutores de la reforma, en forma de materiales y oportunidades de desarrollo profesional. Los casos anteriores de ambi-

ciosas reformas curriculares de Sudáfrica y del resto del mundo han demostrado la importancia de contar con apoyo adecuado y claridad necesaria sobre las normas y pedagogías, alineadas con los objetivos del plan de estudios. Estos materiales de apoyo podrían convertirse en guías para maestros (como en Zimbabwe - Gory *et al.*, 2020), ejemplos de planes de estudio, libros de texto (por ejemplo, Brasil - Costin y Pontual, 2020) y guías pedagógicas más estructuradas que describan explícitamente el desarrollo de competencias junto con habilidades básicas y conocimiento del contenido.

Resultados del aprendizaje

Los programas de pedagogía estructurada han demostrado un gran potencial para mejorar los resultados de aprendizaje de alumnos en alfabetización básica y matemáticas, tanto en Sudáfrica como en otros contextos (Piper y Dubeck, 2021). Por consiguiente, recomendamos que el sector de educación básica sudafricana continúe desarrollando estos programas, alineados con revisiones curriculares planeadas e incorpore enfoques que proporcionen un apoyo diferenciado para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. Esta sugerencia tiene como objetivo apoyar a los estudiantes que avanzan sin contar con las competencias necesarias para ser exitosos en el siguiente grado escolar, y reconoce que “los maestros desempeñan un papel importante para ayudar a personalizar el aprendizaje, para que sea auténtico y relevante” (UNESCO, 2021, pp. 95-96). En busca de este objetivo, sugerimos que el sistema educativo continúe financiando y escalando el Proyecto de Lectura y Apoyo (PLA), y adopte un modelo similar para la impartición de matemáticas. Nuestra sugerencia incluye financiar continuamente la investigación evaluativa y estrategias de mejora repetitiva, relacionadas con las intervenciones de habilidades básicas para dar continuidad al ciclo de aprendizaje y mejora.

El RSP se originó en parte del Estudio de Lectura de Grado Temprano (EGRS) del DBE, el cual evaluó la suficiencia contextual de múltiples intervenciones educativas para concluir que el aprendizaje estructurado y el entrenamiento *in situ* tuvieron un impacto más importante, puesto que los alumnos que recibieron la intervención obtuvieron 40% de avance adicional en comparación con los del grupo de control. La intervención les proporcionó a los maestros pedagogía estructurada, apoyo de entrenamiento *in situ* y sesiones de capacitación en grupos pequeños (DBE, 2017; P. Groome, correspondencia personal, 2021). En 2017, el EGRS II se extendió a seis escuelas de Mpumalanga y llenó varios vacíos en la impartición de la alfabetización (Botha y Schollar, 2018). En 2019, el RSP utilizó los hallazgos del EGRS para revisar la estrategia y mejorar los resultados de alumnos de lenguas maternas africanas e inglés como primer idioma adicional. Las lecciones de estos estudios se están considerando para ser implementados de forma generalizada en Sudáfrica (Seakamela, 2021).

Sugerimos que los estudios como el EGRS y el RSP reciban apoyo para extenderse a las provincias restantes, no solo debido a estos importantes hallazgos, sino por su capacidad de crecer junto con Teaching at the Right Level (TaRL), una intervención de habilidades básicas de impacto notable en India y África subsahariana. Establecido por Pratham a principios de la década de 2000, TaRL funciona “dividiendo a los niños (generalmente del tercer al quinto grados) en grupos basados en necesidades de aprendizaje en vez de edad o grado, dedicando tiempo a las habilidades básicas en vez de solo centrarse en el plan de estudios, y evaluar regularmente el desempeño de los estudiantes, en lugar de tan solo depender de los exámenes finales” (TaRL, s.d.-a).

Durante los últimos dos años, el DG Murray Trust (DGMT), inversionista estratégico sudafricano e innovador público, ha financiado programas piloto de alfabetización inspirados en TaRL en el Cabo Oriental, Cabo Occidental y Kwazulu-Natal como parte de la Campaña Zero Dropout para reducir a la mitad la tasa de deserción escolar para 2030 (M. Mansfield & P. Ndamase, correspondencia personal, 2021). Con el objetivo de proporcionar habilidades básicas de alfabetización y reavivar la motivación de los alumnos para que se desempeñen al nivel del grado que cursan, el DGMT organizó campamentos de aprendizaje inspirados en TaRL, dos veces por semana durante una hora después de clases, dirigidos principalmente por voluntarios de la comunidad. Los resultados iniciales muestran avances importantes de los estudiantes participantes y sugerimos hacer una evaluación rigurosa de dicha intervención. En espera de resultados positivos y estadísticamente importantes, recomendamos escalar este programa al resto de Sudáfrica con versiones en lenguas indígenas africanas.

El éxito de TaRL se ha demostrado en al menos otros diez países de África subsahariana. Por ejemplo, Uganda, que tiene un porcentaje similar de alumnos carentes de competencias de lectura (83%) comparado con Sudáfrica (80%) (WB, 2019), experimentó mejoras importantes en los resultados de aprendizaje. Después de implementar un programa piloto de alfabetización de alto impacto en 10 escuelas durante una intervención de 25 días, el número de alumnos que podían leer un párrafo sencillo aumentó de 2% a 37% (TaRL, n.d.-b). En el contexto de reconstruir mejor después de la pandemia de COVID-19, combinar EGRS y RSP (pedagogía estructurada e iniciativas de capacitación) con TaRL (programa de habilidades de remediación), proporcionaría parte de la solución para resolver las pérdidas de aprendizaje a largo plazo de los alumnos, proporcionando apoyo diferenciado para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes (WB, UNICEF y UNESCO, 2021).

Idioma de instrucción

Para preservar la diversidad cultural del país y mejorar los resultados educativos de los alumnos cuya lengua materna es un idioma indígena africano, recomendamos que el sistema educativo se amplíe para proporcionar años de enseñanza extendida en lenguas indígenas africanas, mientras que se continúa apoyando la impartición del inglés. Desde una perspectiva política, es probable que esta decisión obtenga la mayor aceptación entre las partes interesadas porque no promueve la hegemonía cultural de ningún idioma, pero reconoce al inglés como lengua común de la educación terciaria y del discurso internacional.

En consonancia con los principios del informe de la UNESCO, esta política “abarcaría un mundo que contiene muchas realidades en vez de imponer una visión singular del desarrollo social y económico” (UNESCO, 2021, p. 36) mediante la preservación tangible de las lenguas indígenas. Además, desde una perspectiva de desarrollo humano, esta política promovería la adquisición óptima del idioma multilingüe entre los alumnos, ya que ofrece disposiciones estructurales para (1) la exposición temprana a diferentes lenguas y (2) apoyo continuo para hablar ambas (McCabe *et al.*, 2013). El enfoque del multilingüismo aditivo explica que si los estudiantes dominan su lengua materna, esto les permitirá aprender idiomas adicionales (Mohohlwane, 2020). Existe un consenso emergente acerca “del multilingüismo como un hecho internacional de la vida”; esta política les permitirá adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para ser exitosos en un mundo cambiante cada vez más globalizado (McCabe *et al.*, 2013).

Considerando estas perspectivas, recomendamos adoptar una política formulada por Nompumelelo Mohohlwane, académico sudafricano y director adjunto de DBE. Las recomendaciones son: (1) “proporcionar educación en la lengua materna durante los primeros seis años del idioma existente en las políticas educativas”, y (2) “hacer que el inglés sea obligatorio como primer lenguaje adicional” (2020, p. 2). Para apoyar el aprendizaje de lenguas africanas, Mohohlwane recomienda ofrecer un primer idioma adicional africano en todos los niveles de escolaridad, incluido el terciario (2020). Tales políticas se alinean con nuestros puntos de vista sobre el aumento en el total de años de estudio en la lengua materna de los alumnos, continuar apoyando el aprendizaje del inglés y priorizar la conservación de la diversidad lingüística y cultural de Sudáfrica.

Conforme Sudáfrica considere implementar y generar la aceptación de las partes interesadas, las lecciones proporcionadas por los procesos de revitalización cultural de la Educación Media Maorí en Aotearoa, Nueva Zelanda y Aboriginal Head Start de Canadá ofrecen una visión aguda. Estas incluyen colocar a los pueblos indígenas a la vanguardia de este esfuerzo, reconocer las “políticas históricas de lenguaje y educación asimilativos”, proporcionar información a las familias sobre la reforma de las políticas, crear oportunidades de aprendizaje complementarias para las familias y equilibrar el aprendizaje de los contextos locales y estudios de casos internacionales (Rameka y Stagg Peterson, 2021, pp. 320-321).

3.3 Docentes

Formación docente

Para implementar cambios curriculares y pedagógicos, será necesario fortalecer las capacidades de los maestros mediante desarrollo profesional. Tras una revisión del tema en todo el mundo, Villegas-Reimers (2003) describe la relación entre reformas y desarrollo profesional como una de reciprocidad: las reformas que no incluyen a los maestros y desarrollan sus capacidades no serán exitosas; del mismo modo, los programas de desarrollo profesional que no están vinculados a las políticas no alcanzarán los objetivos previstos (Villegas-Reimers, 2003, p. 24). Dicho esto, la implementación exitosa de las recomendaciones curriculares y pedagógicas antes mencionadas debe combinarse con esfuerzos efectivos de desarrollo docente. Tres recomendaciones hacen referencia a las necesidades del sistema educativo de Sudáfrica respecto a la formación del profesorado:

- Acercamiento enfocado en docentes de ofertas de desarrollo profesional (PD) mediante modelos de estudio.
- Proporcionar vías de desarrollo para docentes mediante tres trayectorias.
- Énfasis de aprendiz durante la formación inicial de los docentes.

A principios de 2021, el Departamento de Planeación, Monitoreo y Evaluación de Sudáfrica publicó un informe, titulado *Revisión Rápida de Desarrollo Profesional Continuo para Maestros de Sudáfrica*. El documento destaca los desafíos de desarrollo profesional docente efectivo: falta de tiempo, falta de gestión organizada de fondos, sesiones de desarrollo profesional verticales que no satisfacen las necesidades de los maestros, falta de estructuras de apoyo y una gran cantidad de responsabilidades docentes. Actualmente, las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) se utilizan en muchas escuelas (Departamento de Planeación, Monitoreo y Evaluación de Sudáfrica [DPME], 2021).

Una estructura de desarrollo profesional que puede resolver la naturaleza única de las ofertas actuales de DP y utilizar la cultura CAP que ya está en marcha es el modelo japonés de estudio de clase. Este modelo se probó en más de 313 escuelas secundarias de la provincia sudafricana de Mpumalanga, de 1999 a 2006, con mejoras en los resultados de aprendizaje y enseñanza, pero por último concluyó debido a la mala sincronización con los plazos de reestructuración organizacional y reformas nacionales concurrentes (Ono y Ferreira, 2010). Es un modelo que merece ser revisado debido a las necesidades actuales de colaboración de Sudáfrica.

El estudio de clase es un enfoque colaborativo de desarrollo profesional dirigido por maestros. Un grupo de estudio de clase consiste en educadores de la misma área temática o del mismo grado de estudios (Ono & Ferreira, 2010), y puede llevarse a cabo dentro de un CAP o de un Equipo de Planeación; es un componente de la trayectoria docente que se discutirá a detalle más adelante. El estudio de clase se lleva a cabo en tres etapas, proceso comúnmente conocido como “planear-hacer-ver”. En la fase de planeación, los maestros deciden el tema central y los objetivos a alcanzar (Ono & Ferreira, 2010). Piensan en formas de alcanzar los objetivos, explorando recursos e investigaciones previas y hablando con especialistas de áreas temáticas tales como profesores universitarios, y crean lecciones de investigación durante el proceso. Esta etapa también les permite a los maestros fortalecer su conocimiento del contenido conforme llenan los vacíos de comprensión del tema (Lewis, 2002).

En la fase de “hacer”, uno de los profesores del grupo dirige la clase mientras los demás observan. Revisan las respuestas y comportamientos de los alumnos, las acciones de sus colegas y la ejecución de la clase, mientras toman notas sobre el plan que crearon en conjunto previamente. En la etapa final, el grupo se reúne después de la clase para analizar las observaciones. El maestro que impartió la clase les informa a los demás sobre los objetivos deseados y cualquier aspecto relevante. Después, los demás aportan ideas para mejorar la lección (Ono y Ferreira, 2010). Los resultados de la clase se utilizan para mejorarla y para otra ronda de estudio (impartida por un profesor distinto) o el grupo puede decidir explorar un nuevo tema. Así, las fases se repiten nuevamente. Cada ciclo de estudio da como resultado un informe escrito que comprende un plan de clase, observaciones de alumnos y reflexiones grupales sobre la investigación (Lewis, 2002).

Información reciente sobre el desarrollo profesional en Sudáfrica muestra el deseo de los docentes de poder elegir opciones DP que se relacionen con sus necesidades específicas (Bertram *et al.*, 2018; Christiansen y Bertram, 2019). El tema de satisfacer las necesidades específicas del contexto de los maestros se reitera en el informe Revisión Rápida de 2021, que solicita desarrollo profesional “apropiado y específico” bajo el argumento de que “un enfoque basado en evidencia, diferenciado y gradualista con evaluación incorporada puede maximizar el impacto de los programas de DPC [desarrollo profesional continuo]” (DPME, 2021, p. 2). Por naturaleza, el informe ofrece este enfoque diferenciado, ya que los temas analizados y los objetivos son establecidos por los maestros, capacitados en problemas que son importantes para sus contextos y para las necesidades de sus alumnos.

Los resultados de la Iniciativa de la Escuela Secundaria de Mpumalanga (MSSI) muestran que las prácticas de enseñanza mejoraron; los maestros señalaron que se lograron los resultados de las clases. Además, por

su dependencia a la colaboración, el estudio de clase apoya una nueva visión de enseñanza como esfuerzo conjunto dentro de una comunidad de educadores y especialistas, muy alineado con las recomendaciones proporcionadas por el informe de la UNESCO (2021). Una debilidad identificada en este modelo es que los maestros necesitan más apoyo para implementar las prácticas de estudio, en vez de la capacitación de breve duración que se les brindó (Ono y Ferreira, 2010). La sustentabilidad y eficacia de la implementación de estudios de clase requieren apoyos adecuados en un nivel organizacional de escuela y distrito. También puede ser apoyada por la creación de funciones maestro-investigador.

Integración docente-investigador y trayectorias docentes

La integración maestro-investigador es un cambio en el que el maestro no solo es un educador, sino también investigador. Dicha integración de investigación requiere formar dos tipos de grupos colaborativos en cada escuela participante: un equipo de investigación y un equipo de planeación. El primero está conformado por docentes de contenido que desarrollan la investigación de acciones importantes para el cuerpo estudiantil (Jensen, 2012), mientras que el segundo es una microversión del grupo de investigación, compuesto por maestros del mismo nivel de contenido y grado, que reúnen recursos, examinan el progreso de los alumnos y planean las lecciones juntos.

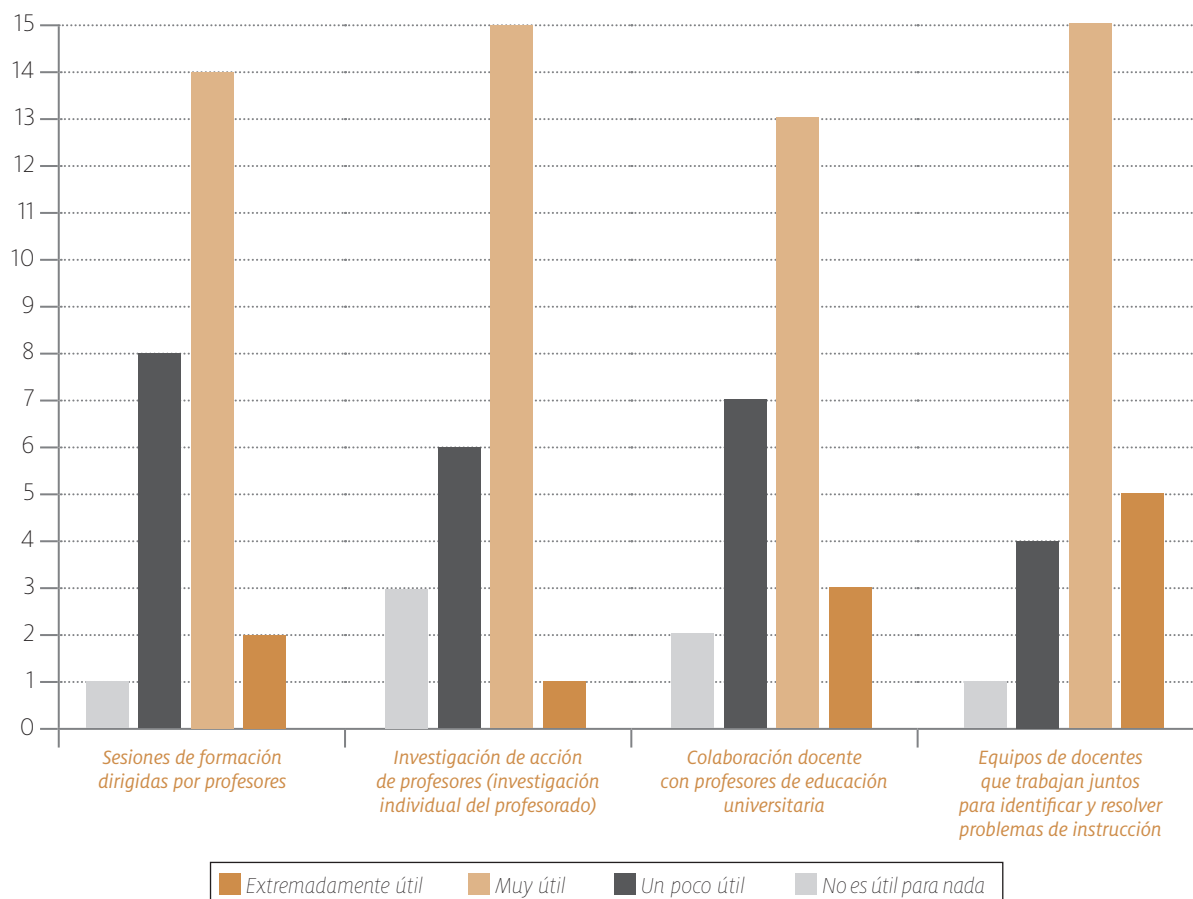
El equipo de planeación proporciona una infraestructura común para los PLC actuales, y también sirve como vehículo para apoyar a los grupos de estudio. Los responsables de las políticas de Shanghai, que han implementado este modelo, mencionan investigaciones que muestran que “los maestros que intercambian ideas y coordinan prácticas señalan una mejor relación maestro-estudiante, un importante predictor de rendimiento estudiantil” (Jensen, 2012, p. 89).

Los maestros que desempeñan funciones de investigación pueden aliviar los problemas de estatus, calidad y responsabilidades docentes. En muchas jurisdicciones, la calidad y rendición de cuentas del magisterio se abordan mediante desarrollo profesional vertical y evaluaciones de alto riesgo, pero Sudáfrica puede considerar mejorar la calidad mediante la colaboración horizontal. Cuando la investigación es efectuada por colegas, en contraste con investigadores provinciales o universitarios distantes, las prácticas y el desarrollo docentes también se adaptan a la medida del contextos de los profesores.

Nuestra pequeña encuesta de 25 maestros sudafricanos de diez escuelas primarias del distrito de Waterberg en Limpopo (ver figura 1 a continuación) sugiere que los maestros generalmente están abiertos a la colaboración e investigación dirigida por sus colegas.

Figura 1. Encuesta de maestros

Por favor califique qué tan útiles serían los siguientes tipos de desarrollo profesional para los docentes



Estudios internacionales más amplios también afirman que “se ha demostrado que la colaboración profesional tiene un impacto importante en la efectividad de la enseñanza y aprendizaje en las aulas” (Jensen, 2012, p. 95). La observación y colaboración continuas promueven el desarrollo profesional horizontal y la responsabilidad lateral, las cuales pueden incluir la supervisión de pares, presión social, edificación de los maestros sobre las fortalezas y debilidades de los demás, así como una mejor comprensión observacional de la pedagogía (Jensen, 2007, p. 92). Las estructuras para investigación y colaboración pueden optimizarse aún más re-imaginando la profesión de la enseñanza mediante la creación de distintas trayectorias profesionales.

Se recomiendan tres trayectorias escalonadas, cada una con tres propósitos diferentes (como se describe en la figura 2), como medio para aumentar la autonomía y elección de los maestros, así como para contribuir a mejorar el estado de la profesión. Un sistema de trayectoria escalonada, como el que Singapur también tiene,

puede mejorar positivamente el estado de la enseñanza como profesión, abordar los problemas de rotación de maestros y evitar que las tendencias de ascensos cause la renuncia de los mejores elementos (Jensen, 2012). Además, esta estructura se alinea con el llamado del informe de Revisión Rápida de incentivar la adquisición de puntos de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) y estructuras escalonadas para el DP a escala nacional, provincial, distrital y escolar. Las estructuras escalonadas descritas en el informe incluyen la creación del Instituto Nacional de Currículo y Desarrollo Profesional (NICPD, por sus siglas en inglés), el fortalecimiento de los Institutos Provinciales de Desarrollo Docente (ptdi, por sus siglas en inglés) y los Centros Distritales de Desarrollo Docente (DTDS, por sus siglas en inglés) (DPME, 2021). Esta infraestructura apoyaría los múltiples niveles del Expert Teacher Pathway, en el que los maestros de alto rendimiento pueden convertirse en expertos en DTDS, PTDI y NICPD por medio de responsabilidades basadas en experiencia.

Tabla 1. Trayectorias docentes para Sudáfrica

Carrera de liderazgo	Carrera de	Carrera de especialista
Maestro de aula: la mayoría de los profesores permanecen en esta categoría, y el avance es opcional mediante intereses y potencial.		
Jefe de nivel de asignatura/grado <ul style="list-style-type: none"> Organiza al equipo en instrucción y logística. Hay 20% de reducción de la responsabilidad docente. 	Profesor veterano <ul style="list-style-type: none"> Profesores mentores de primer y segundo años. Alcanzan la posición después de 5 años aprox. Hay 20% de reducción de la responsabilidad docente. 	Funciones de especialistas <ul style="list-style-type: none"> La carrera es menos diferenciada; el ascenso sucede mediante la producción de investigación de su campo. Los maestros expertos en la materia abandonan las aulas para trabajar con DBE y universidades. Se conectan con profesores líderes y expertos para orientarse sobre temas de investigación. Cuatro posiciones <ol style="list-style-type: none"> Especialista veterano Especialista líder Especialista principal Jefe especialista
Jefe de departamento <ul style="list-style-type: none"> Asesora a todo el departamento. Sirve de enlace con la administración escolar. Hay 33% de reducción de la responsabilidad docente. 	Profesor líder <ul style="list-style-type: none"> Facilita la investigación. Utiliza el modelo de estudio de clases para el equipo de planeación. Trabaja con especialistas. Hay 33% de reducción de la responsabilidad docente. 	
Subdirector <ul style="list-style-type: none"> Asiste al director. Lidera las evaluaciones de maestros. No imparte clases. Director <ul style="list-style-type: none"> Dirige la escuela. 	Profesores expertos <ul style="list-style-type: none"> Lideran la innovación curricular en DBE. Introduce metodologías nuevas para conjuntos de escuelas. Ocasionalmente imparte clases magistrales en las escuelas. 	

Siguiendo el Modelo de la Trayectoria de la Carrera Docente de Shanghai (Jensen, 2012).

Conectando la investigación y trayectoria docentes

Para la organización estructural, así como para el desarrollo profesional, el Expert Teacher Track será importante para coordinar temas de investigación y desarrollo docente. Específicamente, los maestros líderes y expertos facilitarán el trabajo de investigadores universitarios, especialistas en investigación de DBE y otros colegas. Mediante la coordinación de profesores líderes y expertos, los docentes de contenido establecen temas de investigación destinados a mejorar el rendimiento de los alumnos, alineados con sus intereses profesionales.

En Shanghai, donde la investigación y colaboración ya están arraigadas, “los miembros pasan los primeros dos meses revisando información, y los diez meses restantes del año en el aula prueban la aplicación de teorías basadas en evidencia. Los maestros líderes y expertos guían a los menos experimentados en el proceso” (Jensen, 2012, p. 94). Aplicar evidencia e investigación entra en juego con el equipo de planeación (alineado al modelo de estudio de la materia), cuando los miembros del mismo grado pueden planear, colaborar, ejecutar y observar formas continuas de desarrollo profesional y responsabilidad.

Este método de colaboración no solo debe aplicarse a los profesores, sino también a un grupo de escuelas vecinas. Bajo la red de maestros expertos, las prácticas de implementación, recursos de investigación y actividades aplicables pueden compartirse entre las escuelas. Dicha colaboración también puede fungir como concentrador para invitar a organizaciones de la sociedad civil, universidades, el DBE y la comunidad en general a participar en el trabajo de mejores prácticas de las escuelas, familias y comunidades.

Formación inicial del profesorado

En Sudáfrica y en muchos otros contextos, a menudo hay una desconexión entre los componentes teóricos de la formación inicial del profesorado y la enseñanza teórica en las aulas (Taylor, 2014). Esta es una oportunidad perdida porque los candidatos a maestros de universidades son recursos humanos valiosos que pueden aprovecharse en las aulas durante su primer año de formación inicial, para ayudarles a los profesores de escuelas que operan por encima de su capacidad actualmente. Por tanto, en vez de pasar tiempo importante en aulas universitarias o, como suele ser el caso de Sudáfrica, en educación a distancia, los candidatos a maestros podrían beneficiarse de un modelo de aprendizaje en el que pasen una gran parte de su preparación inicial en aulas de grado R-12.

Existe una gran cantidad de información sobre el aprendizaje como modelo para otras profesiones, tales como medicina y educación (Heineke, 2018; Rogoff, 2014; Rassie, 2017). Por ejemplo, la Universidad de Cambridge colaboró con escuelas para crear un “modelo 80:20, el cual significa que los maestros pasan cuatro días en la escuela y el quinto desarrollándose profesionalmente” (Yeigh & Lynch, 2017, p. 127). Del mismo modo, un programa de formación inicial de docentes universitarios del Reino Unido combina el aprendizaje con estudio de clase como “enfoque alternativo a los patrones comunes de experiencia escolar, en el que los PST [maestros pre-activos o candidatos a maestros] observan a los profesionales expertos, imitando lo que ven antes de recibir comentarios críticos de maestros activos... es un modelo de aprendizaje de aprender a enseñar” (Lamb, 2015, p. 344). El programa Bachelor Learning Management de Australia está “diseñado para desarrollar una asociación sólida entre la universidad y comunidad docente” enviando a los candidatos a “una escuela

asignada o sitio de aprendizaje de práctica integrada desde el primer día de la carrera” (Yeigh & Lynch, 2017, p. 119). Los estudios indican que los graduados de este modelo generalmente están mejor preparados que los egresados de programas tradicionales de educación inicial (Yeigh & Lynch, 2017).

Esta palanca de políticas beneficiaría tanto a la calidad de la enseñanza como a la capacidad docente de las escuelas. Los candidatos a maestros pueden llenar este vacío en escuelas que carecen de recursos humanos para grupos pequeños, tutoría y apoyo psicosocial de rutina, tales como revisiones de bienestar. También beneficiaría a los candidatos, porque tendrían una experiencia importante en las aulas antes de ingresar oficialmente a las escuelas como maestros novatos.

Para que estas recomendaciones de políticas se lleven a cabo, las partes interesadas (maestros, administradores, investigadores, funcionarios de la DBE, líderes universitarios, sociedad civil y familias) deben implementar los cambios gradualmente. La secuenciación intencional permitirá a las partes interesadas aceptar los cambios de comportamiento necesarios de esta forma distinta de escolarización. Los estudios de sistemas que incluyeron variaciones de estas recomendaciones encontraron que “las fases ‘radicales’ de la estrategia se pusieron a prueba e implementaron de manera incremental para permitir que las partes interesadas se ajustaran a los cambios” (Jensen, 2012, p. 45).

Por último, es importante que el ecosistema educativo más amplio, específicamente las universidades, el NECT y el DBE, brinden ayuda estructural a los maestros, tales como reestructuración explícita de los horarios (señalada por comentarios de maestros y padres) e infraestructura más amplia (por ejemplo, plataformas digitales y espacios de colaboración en las escuelas y comunidades). Esto se alinea con la *Revisión Rápida de Sudáfrica*, la cual recomienda “asignar tiempo al horario escolar/horario para fomentar el CPD e innovación escolares” (DPME, 2021, p. 15), así como con el llamado de la UNESCO para la “transformación de las escuelas en diferentes tiempos y espacios” (2021).

Los maestros son los más afectados por las reformas sistémicas, porque puede sobrecargar su trabajo actual o convertirse en una carga administrativa que afecte su capacidad docente. Por tanto, cabe destacar que estas tres recomendaciones deben implementarse como un paquete. Los maestros no pueden ser investigadores sin implementar una nueva trayectoria profesional que incentive su investigación, ni se puede incentivarlos para asumir funciones de liderazgo sin tratar la falta de recursos humanos, cambiándolos de candidatos a maestros en las universidades.

En esencia, estas tres recomendaciones buscan proporcionar a los maestros mayores incentivos, más tiempo para planear clases y más recursos de colaboración para mejorar el aprendizaje. La calidad de los profesores es el componente del sistema educativo que podemos atacar específicamente para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos (Darling-Hammond, citado en Goodwin *et al.*, 2015). Por medio de colaboración intencional, estas recomendaciones intentan abordar los obstáculos generalizados y constantes que vemos en los sistemas escolares, en especial la calidad, el desarrollo, la responsabilidad, el estado y la capacidad de los maestros.

4. CONCLUSIONES

Al haber logrado avances en la mejora al acceso y calidad de la educación básica, Sudáfrica trata de afrontar los desafíos constantes, aprovechar los éxitos y pensar más deliberadamente en la importancia a largo plazo del sistema educativo. En este sentido, identificamos tres temas importantes del informe de la unesco, Re-imaginando nuestro futuro juntos: un nuevo contrato social para la educación, para la educación sudafricana: un mayor énfasis en la colaboración y personalización de la profesión docente; trabajar por una mayor equidad, inclusión y reparación mediante la educación; y la importancia de que los maestros y alumnos cuenten con amplias competencias para un mundo rápidamente cambiante. Nuestras recomendaciones destacan fortalecer el currículo, la pedagogía estructurada y diferenciación, la reforma lingüística, el desarrollo profesional enfocado a los docentes, trayectorias profesionales de los maestros y modelo de aprendizaje para la formación inicial de los educadores como palancas de mejora del sistema a corto, mediano y largo plazos, en las que la personalización, colaboración e importancia son imperativos clave de estas corrientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajani, O. A. (2020). Investigating the quality and nature of teachers' professional development in South Africa and Nigeria. *Gender & Behaviour*, 18(2), 15813–15823.
- Bertram, C., Christiansen, I., & Mukeredzi, T. G. (2018). Investigating teacher learning from a university programme for Foundation Phase teachers. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1–10. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.524>
- Botha, D. and Schollar, E. (2018). Case Studies in EGRS II Schools 2018. [En línea], disponible en: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/EGRS/EGRS%20II%20Website%20Upload/Reports/4_EGRS%20II%20Case%20Study%202018_Final_WEB.pdf
- Care, E., Kim, H., Anderson, K., & Gustafsson-Wright, E. (2017). Skills for a Changing World: National Perspectives and the Global Movement. *Brookings Institution Reports*.
- City, E., Elmore, R., Teitel, L., & Fiarman, S. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Christiansen, I., & Bertram, C. (2019). Early schooling teachers' learning from a formal teacher development programme in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66, 78–87. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.01.004>
- Costin, C. & Pontual, T. (2020). Curriculum Reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century. In Reimers (Ed.). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham: Springer.
- Department of Basic Education. (2011). National Curriculum Statement Grades R-12. [En línea], disponible en: <https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalCurriculumStatementsGradesR-12.aspx>
- Department of Basic Education. (2017). Policy Summary: Results of Year 2 Impact Evaluation. [En línea], disponible en: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/EGRS%20Policy%20Summary%20Report.pdf?ver=2017-08-15-092224-000>
- Department of Basic Education. (2020). *Action Plan to 2024*. [En línea], disponible en: [https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action Plan to 2024 Brief.pdf?ver=2020-09-14-125337-337](https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%20to%202024%20Brief.pdf?ver=2020-09-14-125337-337)
- Department of Basic Education. (2021). TDCM Workshop Recommendations. Presentation at Teacher Development and Curriculum Management forum, December 2021.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Djénéba Gory, D., Bhatia, J., Reddy, V., & Reddy, M. (2021). From Content Knowledge to Competencies and Exams to Exit Profiles: Education Reform in Zimbabwe. In Reimers (Ed.) *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Cham: Springer.

- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Ng, P. T. (2015). Developing teacher leadership in Singapore: Multiple pathways for differentiated journeys. *The New Educator*, 11(2), 107–120. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026782>
- Gustafsson, M. (2019). Pursuing Equity Through Policy in the Schooling Sector 2007–2017. In: Spaull N., Jansen J. (eds) *South African Schooling: The Enigma of Inequality. Policy Implications of Research in Education*, vol. 10. Springer, Cham.
- Heineke, A. et al. (2018). Linguistically responsive professional development: An apprenticeship model. *Improving Schools*, 21(1), pp. 32–47. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1177/1365480217732632>
- Jensen, B. (2012). Catching Up: Learning from the best school systems in East Asia. *Grattan Institute*. [En línea], disponible en: https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130_report_learning_from_the_best_detail.pdf
- Levy, B., Cameron, R., Hoadley, U., & Naidoo, V. (Eds). (2018). *The Politics and Governance of Basic Education A Tale of Two South African Provinces*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools, Inc.
- Lamb, P. (2015). Peer-learning between pre-service teachers: Embracing lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343-361. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2015-0012>
- Makonye, J. P. and Ramatlapanana. K. (2013). The Case of Mathematics Teacher Autonomy from National Curriculum Statement to Curriculum and Assessment Policy Statement. *Africa Education Review*. 9. S7-S25.
- McCabe, A., Bornstein, M. H., Guerra, A. W., Kuchirko, Y., Pérez, M., Tamis-LeMonda, C. S., Cates, C. B., Hirsch-Pasek, K., Melzi, G., SONG, L., Golinkoff, R., Hoff, E., & Mendelsohn, A. (2013). Multilingual children: Beyond myths and toward best practices and commentaries. *Social Policy Report*, 27(4), 1-37.
- Mohohlwane, N. L. (2019). How Language Policy and Practice Sustains Inequality in Education. In: Spaull N., Jansen J. (eds) *South African Schooling: The Enigma of Inequality. Policy Implications of Research in Education*, vol. 10. Springer, Cham.
- Mohohlwane, N. (2020). Mother-tongue instruction or straight-for-English? The primary education policy dilemma. [En línea], disponible en: <https://resep.sun.ac.za/mother-tongue-instruction-or-straight-for-english-the-primary-education-policy-dilemma/>
- Muller, J. and Hoadley, U. (2019). Curriculum Reform and Learner Performance: An Obstinate Paradox in the Quest for Equality. In: Spaull, N., Jansen, J. (eds) *South African Schooling: The Enigma of Inequality. Policy Implications of Research in Education*, vol. 10. Springer, Cham.
- National Planning Commission. (2012). *National Development Plan: Our Future, Make it Work*.
- Ono, Y. & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30(1), 59-74.

- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (eds.), (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington: The National Academics Press.
- Piper, B. & Dubeck, M. (2021). Structured Pedagogy Literature Review. RTI International.
- Rameka, L. & Stagg Peterson, S. (2021). Sustaining Indigenous languages and cultures: Māori medium education in Aotearoa New Zealand and Aboriginal Head Start in Canada, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 16:2, 307-323, [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1080/1177083X.2021.1922466>
- Reddy, V., Winnaar, L., Juan, A., Arends, F., Harvey, J., Hannan, S., Namome, C., Sekhejane, P., & Zulu, N. (2020). TIMSS 2019: Highlights of South African Grade 5 results in mathematics and science. HSRC. Pretoria.
- Reimers, F. (2021). *Implementing deeper learning and 21st century education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic*. Cham: Springer.
- Rassie, K. (2017). The apprenticeship model of clinical medical education: time for structural change. *New Zealand Medical Journal*, 130(1461), 66–72.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors. *Human Development*, 57(2/3), 69–81. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Sayed, Y. (2018). *Learning to teach in post-apartheid South Africa: Student teachers' encounters with initial teacher education*. African Sun Media.
- Seakamela, A. (2021). Reading Support Project Close – Out Report. [En línea], disponible en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00XCRK.pdf
- Shalem, Y & De Clercq, F. (2019). *South African schooling: The enigma of inequality*. (N. Spaul & J. D.Jansen, Eds.). Springer Nature Switzerland.
- South African Council for Educators. (2020a). *Teacher professionalisation path*. [En línea], disponible en: [https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_71763-2020-10-12-Teacher%20Professionalisation%20Path%20-%20Call%20for%20Comments%20Oct%202020%20\(002\).pdf](https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_71763-2020-10-12-Teacher%20Professionalisation%20Path%20-%20Call%20for%20Comments%20Oct%202020%20(002).pdf)
- South African Council for Educators. (2020b). *Professional teaching standards*. [En línea], disponible en: https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_31561-2020-10-12-Professional%20Teaching%20Standards%20Brochure.pdf
- South African Department of Planning, Monitoring, and Evaluation [DPME]. (2021). *Rapid Review of Continuous Professional Development for Teachers in South Africa*.
- Spaul, N. (2015). Schooling in South Africa: How low-quality education becomes a poverty trap. *South African Child Gauge*.
- Spaul, N. and Pretorius, E. (2019). Still Falling at the First Hurdle: Examining Early Grade Reading in South Africa. In: Spaul N., Jansen J. (eds.) *South African Schooling: The Enigma of Inequality. Policy Implications of Research in Education*, vol. 10. Springer, Cham.

- Taylor, N. (2014). *The Initial Teacher Education Research Project: An examination of aspects of initial teacher education curricula at five higher education institutions*. Summary Report. JET Education Services.
- Teaching at the Right Level [TaRL]. (n.d.-a). *Strengthening Foundational Skills to Accelerate Learning*. Teaching at the Right Level (TaRL). [En línea], disponible en: <https://www.teachingattherightlevel.org/>
- Teaching at the Right Level [TaRL]. (n.d.-b) *Uganda*. Teaching at the Right Level (TaRL). [En línea], disponible en: <https://www.teachingattherightlevel.org/tarl-in-action/uganda/>
- The World Bank (wb). (2019). Uganda Learning Poverty Brief.
- Umalusi. (2014). *What's in the CAPS package?* Social Sciences. Pretoria: Persequor Technopark.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
- Van der Berg, S. and Gustafsson, M. (2019) Educational Outcomes in Post-apartheid South Africa: Signs of Progress Despite Great Inequality. In: Spaul N., Jansen J. (eds) *South African Schooling: The Enigma of Inequality. Policy Implications of Research in Education*, vol 10. Springer, Cham.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Yeigh, T. and Lynch, D. (2017). *Reforming Initial Teacher Education: A Call for Innovation*, Australian Journal of Teacher Education. 42 (12). [En línea], disponible en: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3679&context=ajte>.
- Wet, C. D. (2002). Factors influencing the choice of English as language of learning and teaching (LoLT) — a South African perspective. *South African Journal of Education*, 22, 119-124.
- Winthrop, R. (2018). *Leapfrogging Inequality: Remaking education to help young people thrive*. Washington: Brookings Institution Press.

SEMBLANZAS

Cathryn Moodley

Cursa la maestría del Programa de Políticas y Análisis Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Ha trabajado en la educación básica sudafricana, investigando el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas en escuelas públicas.

Sirak Kurban

Cursa la maestría del Programa de Políticas y Análisis Educativas de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Anteriormente fue maestro de séptimo grado en Estados Unidos. Está especializado en políticas sociales de África, específicamente en Eritrea y Etiopía, así como en cambios sistémicos educativos en general.

Annie Lewis

Cursa la maestría del Programa de Desarrollo Humano y Educación de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Es alumna de Bonderman Fellowship y ha trabajado en educación internacional y educación superior en Estados Unidos.

Jennifer Wu-Pope

Cursa la maestría del Programa de Política y Análisis Educativo de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard. Además de ser ex alumna de los Distinguidos Premios Fulbright del Programa de Investigación Semestral de Enseñanza, tiene más de una década de experiencia docente.

Erica Joos, Carson Quillinan, Diana
M. Baranga y Anna Yu Wang

15.

CENTRAL FALLS, ESTADOS UNIDOS. FORMAR LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES EN CENTRAL FALLS

RESUMEN

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* de la UNESCO (en adelante “el informe de la UNESCO”) (unesco, 2021) invita al mundo a reconsiderar las formas en que el aprendizaje y el conocimiento pueden cambiar el futuro colectivo de la humanidad.

En este capítulo se considera el modo en que el informe de la UNESCO se alinea con dos reformas educativas en Central Falls, Estados Unidos, enfocadas en atender mejor las necesidades de los estudiantes multilingües (EML). Para ello, primero se revisan las intervenciones actuales del estado y del distrito que pretenden mejorar el desempeño académico, la tasa de graduación y la participación postsecundaria de los EML en el Distrito Escolar Central Falls (Central Falls School District, en adelante CFSD) y considera las causas que explican dichas medidas. Después, examina las áreas de las reformas estatales y distritales en el CFSD, donde es posible lograr una mejor alineación con el informe de la UNESCO.

Utilizando la evidencia de la educación exitosa de los EML —que incluye una investigación acerca de las mejores prácticas y la recolección de datos primarios—, en este capítulo se recomienda lo siguiente al CFSD para alinearse más con el informe de la UNESCO y mejorar la igualdad, el empoderamiento y la excelencia de todos los estudiantes multilingües: 1) establecer y mantener un equipo de diseño de estrategias para la comunicación cuidador-maestro conformado con profesores y cuidadores de los EML, 2) garantizar contenidos curriculares de alta calidad y sustentabilidad para los EML mediante un modelo de autonomía curricular con maestros y administradores, y 3) programas de capacitación continua para el desarrollo profesional de los maestros del CFSD.

1. INTRODUCCIÓN

El CFSD es un distrito escolar pequeño en el estado de Rhode Island (en adelante “ri”), EE. UU., que cuenta con una institución preescolar, dos escuelas primarias, una secundaria, un bachillerato y una academia bi-

lingüe. Su misión es promover “ambientes y experiencias que crean una cultura de aprendizaje [para] retar el *statu quo* y revertir los patrones históricos de desigualdad” (DERI). El CFSD tiene casi 2 900 estudiantes, de los cuales, 82% hablan en casa al menos un idioma distinto al inglés y 48% son EML (Paez & Reimers, 2020). A pesar del compromiso del distrito con la igualdad, el empoderamiento y la excelencia, los EML consistentemente presentan resultados más bajos que los de sus compañeros angloparlantes en términos de desempeño académico, tasas de graduación y participación postsecundaria (DERI).

Este capítulo comenzará por presentar al CFSD en el contexto de Central Falls e identificará las tres causas principales detrás del rezago en los logros académicos de los EML: el involucramiento y el respaldo de los cuidadores, los contenidos curriculares relevantes y sustentables y la capacidad docente para atender a todos los EML. Estas causas, posteriormente, se utilizarán para enmarcar áreas de oportunidad para que las reformas estatales y distritales se alineen con el informe de la UNESCO. Después, se utilizarán investigación documentada y prácticas idóneas de casos de estudio comparativos para explorar distintas políticas que le permitirían al CFSD afinar su propia reforma educativa para los EML, al tiempo que se alinea con la visión de la UNESCO. Por último, se argumenta que si el CFSD implementa una estrategia triple que consista en 1) establecer y mantener un equipo de diseño de estrategias de comunicación entre profesores y cuidadores, 2) garantizar la calidad y la sustentabilidad de todos los planes y programas de estudio para los EML mediante un modelo de autonomía curricular con maestros y administradores y 3) programas continuos de capacitación para el desarrollo profesional para los maestros del CFSD, entonces, es probable que el rendimiento académico de los EML en el distrito mejore.

2. EL CFSD EN EL CONTEXTO DE CENTRAL FALLS

2.1 Contexto demográfico y socioeconómico

Antiguamente un pueblo molinero, hoy Central Falls es un lugar cuyos residentes se dedican, sobre todo, a la manufactura, los servicios administrativos y de gestión de residuos y el comercio minorista (Central Falls, RI, s. f.). Su riqueza étnica es considerable: los cuatro grupos mayoritarios son blancos (hispanos) (28.7%), otros (hispanos) (28.4%), blancos (no hispanos) (19.8%) y negros o afroamericanos (no hispanos) (8.57%). El CFSD representa una población estudiantil igualmente diversa: 85% se identifican como algo distinto a blanco (mayoría hispana) (CFSD, 2021). En 2019, el ingreso medio por hogar en Central Falls fue de USD 32 982, comparado con la media estatal de USD 71169 de RI (Censo EE. UU., 2019). Alrededor de 30% de los estudiantes del CFSD estuvieron por debajo de la línea de pobreza y recibieron beneficios del Programa Asistencial de Nutrición Suplementaria en 2020 (RI KIDS COUNT, 2021a).

2.2 Desempeño académico de los estudiantes y los EML del CFSD

El CFSD reportó una tasa de graduación de bachillerato de 69% en 2020, más baja que la estatal de 84% (RI KIDS COUNT, 2021a, p. 153). Solo 6% de los alumnos de octavo grado del CFSD alcanzaron el nivel esperado

de lectura, mientras que la cifra equivalente en el estado fue de 36% (*ibid.*, p. 147, 149). Consideramos que el factor principal que contribuye a esta disparidad es el rezago de logros académicos de los EML, los cuales conforman 45% de la población estudiantil de CFSD (*ibid.*, p. 141).

Los estudiantes identificados como EML en el CFSD viven en múltiples niveles de marginación, de los cuales los más acentuados son la raza, la condición socioeconómica y el nivel de inglés (RI KIDS COUNT, 2021b). Si bien los estudios demuestran que estos tres puntos pueden ser obstáculos para el buen desempeño académico (Asociación Estadounidense de Psicología, 2017), los datos revelan que el nivel lingüístico es el indicador más fuerte del bajo rendimiento académico en el CFSD. De hecho, aunque solo 5.8% de los estudiantes económicamente desfavorecidos del CFSD alcanzaron el nivel deseado en matemáticas en el examen SAT, el porcentaje para los EML fue aún más bajo (no se reportó la cifra exacta porque fue menor a 5%) (Portal de Datos de Evaluación DERI). En el examen SAT de inglés, solo 12.6% de los económicamente desfavorecidos obtuvieron el nivel esperado y, de nuevo, el porcentaje para los EML fue menor a 5% (*ibid.*). Estos déficits educativos en los EML se traducen en impactos adversos a largo plazo en su éxito académico: casi uno de cada cuatro EML del CFSD abandonó el bachillerato entre 2018 y 2019 (DERI).

Con la pandemia de COVID-19, el rendimiento de los EML se ha seguido viendo afectado. Los resultados favorables en el examen estandarizado English Language Arts Test bajaron de 7.9% en 2019 a 4.3% en 2021 (Portal de Evaluación DERI) y de 6% a 3% en el examen estandarizado de matemáticas (RICAS, 2021, p. 15). Aunque los resultados de los alumnos que no son EML en el examen RICAS (Sistema de Evaluación Comprensiva de Rhode Island) de competencias lingüísticas disminuyeron de 15.7% a 13.0% (Portal de Evaluación DERI), fueron mejores que los de los EML. Mientras tanto, los resultados de la reciente prueba ACCESS (otra prueba estandarizada nacional de inglés) confirman que los EML del CFSD continúan estancados en niveles bajos de rendimiento (datos internos de ELLEvations, 2021). Por lo tanto, es necesario establecer programas e iniciativas más fuertes para que los resultados de los EML estén al mismo nivel que los de sus contrapartes no EML.

3. RAÍCES DEL REZAGO ACADÉMICO DE LOS EML

Para identificar las causas principales del rezago académico de los EML en el CFSD, llevamos a cabo una serie de entrevistas con el director de Igualdad, Empoderamiento y Excelencia para Aprendedores de Inglés, el director de la primaria de CFSD y dos grupos focales con nueve maestros de la misma escuela y encuestamos a once maestros del distrito. Esta muestra es muy pequeña para ser representativa del CFSD, pero los datos revelaron factores interesantes que podrían estar contribuyendo al bajo rendimiento e interés de los EML y a lo poco preparados que están para la educación superior. Por ejemplo, reveló las siguientes condiciones, consideradas “muy importantes”, por los maestros para mejorar la educación de EML en su escuela:

Condiciones “muy importantes”	Número de maestros
Apoyo familiar	9
Que los maestros decidan el currículo	6
Construir espacios	5
Evaluaciones bilingües	3
Pertenencia cultural	3
Maestros bilingües	1

Cuadro 1: Condiciones consideradas “muy importantes” por maestros del CFSO

Como sugiere el cuadro 1, los temas que más resaltaron, en orden, fueron la ayuda limitada de las familias/cuidadores para la educación de los estudiantes, la falta de contenidos curriculares relevantes y sustentables para el EML y la capacidad limitada de los maestros para la enseñanza bilingüe. Estos temas (servicios lingüísticos inadecuados para los EML, falta de profesores certificados para enseñar inglés como segundo idioma y la ausencia de comunicación con padres cuyo inglés es limitado) fueron identificados como fallas clave en el vecino Distrito Escolar de Providence, en un caso del Departamento de Justicia en 2018. Aunado a la investigación respecto a la educación de los EML, esto demuestra que estas causas reflejan en gran medida la realidad de los retos educativos para los EML en Central Falls y en el estado de Rhode Island (Departamento de Justicia de los Estados Unidos, 2018).

3.1 Involucramiento y ayuda de los cuidadores

Nuestra investigación principal, basada en encuestas a maestros y grupos focales, indicó fuertemente que hace falta un involucramiento más explícito, estratégico y significativo de los cuidadores en la educación de los EML para que tengan éxito. Esto incluye una línea abierta de comunicación entre las escuelas y los cuidadores en el idioma de estos últimos para que se involucren en las tareas y la toma de decisiones en el ámbito escolar.

El valor del involucramiento familiar y del cuidador está fundamentado en un amplio cuerpo de investigación, pues son “quienes apoyan el aprendizaje, fomentan el valor y la determinación, son modelos de aprendizaje vitalicio y defensores de programas y ubicaciones correctas para sus hijos” e impactan, indiscutiblemente, en las calificaciones de los exámenes, las tasas de deserción y el sentido personal de competencia y eficacia en el aprendizaje de los EML (SEDL, 2013, p. 2). En el caso de las familias de los EML, Li y Edwards (2010) resaltan la importancia de integrar componentes de alfabetización para favorecer de forma más efectiva el involucramiento de la familia y los cuidadores, pues no solo servirá para comunicarse, sino también para interpretar valores (p. 300). Sin embargo, es difícil para los cuidadores con bajos ingresos y un nivel limitado de inglés participar en la vida escolar (SEDL, 2013) por obstáculos como la falta de educación formal y de conocimiento de la cultura mayormente estadounidense y sus escuelas, así como su insuficiente nivel de inglés y las limitaciones de tiempo por el trabajo y las responsabilidades familiares (Shin y Seger, 2016, p. 312).

3.2 Contenidos curriculares relevantes y sustentables para EML

Otra causa principal que salió a la luz en nuestro análisis de los datos que obtuvimos de los maestros fue la falta de contenidos curriculares relevantes y sustentables para los EML. En primer lugar, falta material didáctico bilingüe de calidad que aproveche las fortalezas culturales de los estudiantes. En segundo lugar, los maestros no tienen voz ni voto para determinar qué planes y programas se deben instaurar en los salones. Los maestros de nuestros grupos focales señalaron que debían suplementar con sus propios recursos financieros lo que consideraban un currículo deficiente para los EML. Algunos hicieron sus propios materiales, pero no tuvieron tiempo de asegurarse de que coincidieran con el grado que cursaban los estudiantes, ni con los rigurosos estándares académicos, ni de que fueran culturalmente sensibles. Esta realidad, aunada al hecho de que el contenido curricular suelen decidirlo unilateralmente los administradores, se traduce en programas y servicios inconsistentes para los EML (*ibid.*).

Tal falta de acceso a “educadores bien preparados con contenidos curriculares de calidad y pedagogía lingüísticamente rica en un sistema escolar cultural y lingüísticamente sensible” (Sienkiewicz, 2021) crea una brecha de oportunidades para los EML en el CFS. Según Ormrod (2011), “incorporar la cultura de los niños y su lengua materna al currículo puede fomentar su éxito académico”, porque el material didáctico culturalmente relevante fortalece la motivación de los EML a aprender y les permite sentirse seguros y confiados con sus habilidades académicas (Titone *et al.*, 2012).

Además, la investigación ha demostrado que incluir a los maestros en el diseño del currículo aumenta su sentido de control y, por ende, la efectividad de los contenidos curriculares (Goodson, 2014; Kennedy, 2010). Por lo tanto, fomentar la autonomía curricular de los maestros y garantizar su acceso a materiales relevantes para las necesidades de aprendizaje de los EML es parte clave de nuestro análisis para las reformas educativas.

3.3 Capacidad docente

La tercera causa más significativa que reveló nuestra investigación primaria fue la capacidad de los maestros para proporcionar asistencia de calidad a estos aprendedores. Hay dos aspectos de dicha capacidad que deben tenerse en cuenta: el primero es que, si bien todos los maestros del CFS deben estar certificados en Inglés como Segunda Lengua (en adelante “ESL”), su incapacidad de comunicarse fluidamente en la lengua materna de los alumnos y conectarse con ellos desde una perspectiva cultural son barreras para la enseñanza efectiva; el segundo es que, aunque la cantidad de alumnos por maestro en el CFS es de 14 en promedio (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2020), algunos maestros monolingües comentaron que estar en un salón con más de 20 alumnos sin un traductor hace “casi imposible” la enseñanza a los EML. No sorprende que los EML no tengan acceso a educación de calidad si sus maestros sienten que les faltan recursos lingüísticos y preparación.

3.4 Financiamiento para los EML

Teniendo en mente las causas descritas anteriormente, es importante notar que, en la actualidad, el CFS está utilizando el Fondo Escolar de Emergencia para Primarias y Secundarias (ESSER) II y III para subsidiar

medidas enfocadas en la igualdad como la educación de EML; para lo cual, el presupuesto para los EML es 75% más alto por alumno que para la población estudiantil en general (Paez, comunicación personal, 15 de octubre de 2021). El ESSER proporciona fondos temporales para que los distritos escolares puedan “reabrir de forma segura y sustentar la operación segura de las escuelas y atender el impacto de la pandemia del coronavirus” (Departamento de Educación, 2021), por lo que hay preocupación respecto a la sustentabilidad financiera de iniciativas nuevas (entrevista anónima con el director del CFSD, 2021). La precariedad del financiamiento para los programas de los EML en el CFSD incrementa los problemas generados por las tres causas ya enumeradas.

4. REFORMAS Y ALINEACIÓN CON LA UNESCO

Esta sección resume las dos reformas estatales y distritales que actualmente se están estableciendo para atender las oportunidades educativas de los EML en el CFSD. También se comenta su alineación con el informe de la UNESCO y qué tanto se resuelven las causas del bajo rendimiento escolar de los EML en el CFSD.

4.1 *El Plan para el Éxito de los EML de Rhode Island y los Principios Rectores del CFSD*

El Plan para el Éxito de los EML (en adelante “el Plan”) es un conjunto de recomendaciones estatales con una propuesta de cumplimiento a cinco años dirigido a las áreas del aprendizaje de los EML, que son pedagogía, oferta de contenidos curriculares, profesionalización docente, relaciones con la familia y la comunidad y alineamiento sistémico para el estado de Rhode Island. El Plan fue diseñado por actores comunitarios junto con el distrito escolar de Providence (Comprehensive Center Network, 2021) y su finalidad es que “los EML en el estado de RI sean empoderados por oportunidades de instrucción de calidad, incluyendo educación multilingüe, que aprovechen sus fortalezas culturales y lingüísticas, los preparen mejor para la universidad y sus futuras carreras y los capaciten para tener éxito social, político y económico en RI y en el mundo” (DERI, 2021a, p. 4).

Mientras tanto, la reforma distrital del CFSD fue diseñada por el director de Igualdad, Empoderamiento y Excelencia para Aprendedores de Inglés, el Dr. Sergio Paez. Los Principios Rectores del CFSD (en adelante “los Principios Rectores”) invitan a “redefinir la interpretación del CFSD de igualdad y preservar [...] los derechos civiles de los EML a tener oportunidades educativas significativas” (Paez, 2021b). Los Principios Rectores operan como una reforma distrital que busca alinearse con el Plan.

En la siguiente sección se revisa cómo se alinean el Plan y los Principios Rectores con el informe de la UNESCO. También se comenta cómo pueden mejorarse estas reformas para los EML al alinearse más con el informe de la UNESCO.

4.2 Alineación con el informe de la UNESCO

El informe de la UNESCO (2021) traza un nuevo contrato social de reforma educativa para los sistemas de aprendizaje en todo el mundo. Ni el Plan ni los Principios Rectores salieron del informe de la UNESCO, pero hay prioridades similares entre ellos, que incluyen los contenidos curriculares y la evolución de los bienes comunes del conocimiento, pedagogías de cooperación y solidaridad, trabajo transformativo de los maestros, seguridad y transformación de las escuelas y educación a lo largo del tiempo y el espacio. Nos parece prometedor que esta alineación indique la necesidad de concebir la educación de forma holística en el CFSd y conectar al pequeño distrito con la urgencia mayor de una reforma educativa en el mundo. Si bien el Plan y los Principios Rectores presentan varios puntos de resonancia con la visión presentada en el informe de la UNESCO, existen oportunidades adicionales para una mayor alineación, en particular respecto a las causas principales enumeradas con anterioridad, es decir, el involucramiento y el respaldo de los cuidadores, los contenidos curriculares relevantes y sustentables y la construcción de la capacidad docente. La siguiente sección detallará estos inconvenientes.

4.3 Atender la brecha entre el informe de la UNESCO y el Plan y los Principios Rectores para una mayor alineación

La presente sección constituye un análisis constructivo de las áreas en que el informe de la UNESCO y el Plan/ los Principios Rectores no están alineados. No se trata de una crítica, sino de una manera de proponer áreas de crecimiento y de oportunidad para las reformas del CFSd.

Por ejemplo, en el área del apoyo de los cuidadores, el informe de la UNESCO declara que “el aprendizaje y la educación de los adultos debe apoyarse y desarrollarse más [...] para aprovechar las posibilidades transformativas de la educación en todas las etapas de la vida” (pp. 152-153). Sin embargo, si bien el sitio web del Plan incluye una lista de ideas para generar un ambiente acogedor para las familias de los EML e hipervínculos para dirigir a los cuidadores y líderes distritales hacia diversas páginas federales y de organizaciones sin fines de lucro, estos principios no están presentes en el plan de implantación de los Principios Rectores.

Además, ninguna de las reformas incluye directrices para fomentar la autonomía de los docentes para la elección de programas académicos efectivos y sustentables y demás iniciativas para los EML, a pesar de que el informe de la UNESCO los considera “figuras clave de la educación y las transformaciones sociales” (p. 91). Adicionalmente, si bien los objetivos 2, 3 y 4 del Plan consideran sistemas coherentes y efectivos de ayuda para los maestros y los líderes distritales (DERI, 2021a), ninguna reforma presenta cómo ocurriría en realidad tal alineación en el distrito y en las escuelas individuales. Particularmente, el CFSd actualmente enfrenta problemas de resistencia de actores clave en lo referente a las reformas para EML (Paez, comunicación persona, 2021).

Por último, es importante considerar que ninguna reforma lleva suficiente tiempo como para medir adecuadamente su efectividad. Concluimos que las iniciativas para la educación de los EML tendrán un impacto mayor, y más holístico y sustentable, si hay mayor sinergia entre las reformas y las recomendaciones del informe de la UNESCO, en especial en lo referente a las causas principales del rezado académico enumeradas al inicio de esta sección. En la sección siguiente, ofrecemos una serie de recomendaciones para lograr esta alineación.

5. ALTERNATIVAS RECOMENDADAS

Identificamos alternativas que podrían permitirle al CFSB acercarse más a sus reformas para el desempeño de los EML al informe de la UNESCO, particularmente con la perspectiva de las tres causas principales del rezago académico enumeradas anteriormente. En conjunto, nuestras recomendaciones pretenden empoderar la colaboración y la participación de los cuidadores y los maestros para el éxito de los EML.

5.1 Recomendaciones para el involucramiento de los cuidadores: construcción de una cultura de asociación significativa entre las escuelas y los cuidadores de los EML

El informe de la UNESCO enfatiza el involucramiento de los cuidadores como componente esencial del éxito del estudiante y de la escuela (UNESCO, p. 59). Desde el punto de vista de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner & Morris, 1998), la dinámica entre los “microsistemas” (actividades y relaciones cotidianas de un niño en lugares como el hogar y la escuela) es sumamente importante para el desempeño y bienestar (Niehaus & Adelson, 2014). En la presente sección se proponen cuatro alternativas para fomentar el compromiso de los cuidadores: 1) la construcción de un marco dual de capacitación, 2) el establecimiento de un equipo de diseño de estrategias de comunicación con profesores y cuidadores, 3) enseñanza del inglés para adultos y 4) asociaciones comunales para incrementar el potencial de la fuerza de trabajo.

La construcción de un marco dual de capacitación

El Marco Dual de Capacitación para Asociaciones entre Familias y Escuelas diseñado por la Dra. Karen Mapp (Mapp & Bergman, 2019) podría ayudar a que los maestros “trazaran un camino hacia esfuerzos efectivos de involucramiento familiar ligados con el desempeño estudiantil y el mejoramiento escolar” (SEDL, 2013). Este marco ya fue adoptado por el Departamento de Educación de Rhode Island y por un distrito escolar que es geográficamente y demográficamente representativo del CFSB, las Escuelas Públicas de Lawrence (en adelante “LPS”), en Lawrence, Massachusetts (Mapp & Bergman, 2019; MassInc, 2015). Las LPS presentaban obstáculos similares a los del CFSB, incluyendo la falta de servicios de traducción, oportunidades laborales inciertas y carencia de recursos necesarios en el distrito (como clases de inglés para adultos) (Hendrie, 2017).

No hay dos contextos iguales, pero los programas existentes en el CFSB permitirían que este marco se integrara sin necesidad de más contrataciones ni recursos. Por ejemplo, las Condiciones Organizativas y Procesales del marco, los objetivos para fortalecer las “4 C” de los educadores y las familias (capacidades, conexiones, conocimiento y confianza) (Higgins, 2005) y los Resultados de Capacidades ya existen en el Plan, en los Principios Rectores y en la Academia de Liderazgo de Padres del CFSB (CFSB, s. f.). En resumen, este marco de bajo costo ofrece una estrategia unificada para garantizar el involucramiento escolar de los cuidadores para contribuir al mejor desempeño del alumno y al mejoramiento de la escuela.

Establecer un equipo de diseño de estrategias para la comunicación entre profesores y cuidadores (EDPC)

Un paso en el Marco Dual de Capacitación y uno de los componentes más efectivos de la iniciativa para los EML de las LPS fue el Equipo de Diseño Parental, el cual dio a profesores y cuidadores de distintos orígenes culturales y lingüísticos un espacio consistente para conectarse y comprometerse con objetivos comunes (HPL, 2021). Como órgano altamente incluyente y participativo, el equipo de diseño de estrategias de comunicación entre profesores y cuidadores (EDPC) consistiría en voluntarios tanto docentes como cuidadores para mantener la transparencia, la rendición de cuentas y la comunicación entre las escuelas y los hogares. Esto resultaría particularmente útil para superar las barreras lingüísticas que inhiben la participación de algunos cuidadores, pues ahora habría cuidadores y profesionales escolares multilingües que pudieran traducir la información. Adicionalmente, el EDPC tendría presencia ante los líderes distritales y representaría la voz de los familiares en la toma de decisiones críticas, lo que fomentaría la representación de más actores clave. Con el tiempo, el EDPC ayudaría a establecer relaciones de confianza entre las escuelas y los cuidadores, una visión y una responsabilidad más compartidas para el éxito de los EML y, en última instancia, enseñanza y aprendizaje más efectivos para los EML en la escuela y en casa.

Fomentar el aprendizaje del inglés en los adultos

Como se señaló en la sección 3, la investigación existente muestra que el nivel de inglés de los padres es crucial para fomentar el desarrollo y desempeño académico de los niños (Karoly & Gonzalez, 2011; Sibley & Dearing, 2014). Referente a lo sistémico, Sommelier *et al.* (2020) comentan que “los niveles más altos de alfabetización del idioma inglés en adultos están asociados con mayores niveles de logros educativos, tasas más altas de empleo y mejores salarios” (Zong & Batalova, 2015) (p. 65). Como tal, exploramos la posibilidad de que el CFSO organice programas formales de alfabetización para padres y pueda invitar a organizaciones locales, como Progreso Latino (progresolatino.org), a las reuniones del EDPC para hablar de las ofertas, investigar subsidios financieros y estudiar la importancia del desarrollo lingüístico para fortalecer el sentido que tienen los cuidadores de su lugar en las escuelas y la comunidad.

Las escuelas como centros comunitarios

Una última alternativa surge del llamado que hace el informe de la UNESCO a imaginar las escuelas como centros comunitarios reales que atienden las necesidades holísticas del bienestar familiar y de los cuidadores. Esta alternativa conlleva utilizar la posición y las relaciones de confianza construidas por el EDPC para conectar a los cuidadores con organizaciones y servicios de desarrollo profesional, salud y salud mental que ya existen, pero que son poco conocidos en la comunidad.

Con el mismo modelo del programa de aprendizaje del inglés, los representantes de centros de salud pública, recursos de derecho familiar, centros de empleo, instituciones de educación adulta, etc., podrían unirse a las reuniones del EDPC para mostrar las oportunidades disponibles en la localidad para los cuidadores. Sommer *et al.* (2020) resaltan la importancia de estos tipos de desarrollo para los cuidadores para el éxito de los niños: “Las teorías ecológicas y transaccionales de la ciencia del desarrollo enfatizan la interconectividad del

aprendizaje del niño y de los padres, lo que sugiere que los padres pueden comenzar a ver conexiones entre su propio aprendizaje y la educación de sus hijos” (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff & Rosenblum, 2006) (p. 65). Esta iniciativa es crucial para generar ambientes más estables en los hogares de los estudiantes y fomentar mayores sentimientos de autovaloración, autoeficacia y participación significativa de los cuidadores en sus escuelas y comunidades.

5.2 Recomendaciones para el diseño de contenido curricular relevante y sustentable para los EML: aprendizaje significativo mediante oportunidades culturalmente relevantes y de calidad

Como se mencionó en la sección 3, el CFSB tiene problemas para ofrecer materiales bilingües de calidad que aprovechen las fortalezas lingüísticas y culturales de los estudiantes y para dar voz a maestros y alumnos al momento de determinar qué contenido curricular y materiales se utilizan. Las recomendaciones de esta sección buscan honrar los contextos individuales de cada escuela y salón en el CFSB y, a la vez, mantener estándares curriculares claros y no negociables mediante un modelo de autonomía curricular, como el utilizado en las Escuelas Públicas de Burlington, Vermont (Mhapadi *et al.*, 2020) y las Escuelas Nueva Generación, en Camboya (Donaher & Wu, 2020).

Establecer un idioma común y prácticas idóneas mediante una fuerza de maestros y administradores

Los diversos enfoques de las escuelas para atender a los EML y las distintas definiciones usadas en sus intervenciones pueden provocar confusión y falta de cohesión al instaurar la mejor práctica didáctica (Sugarman, 2018). De manera similar, en el CFSB, la falta de comunicación, de voz docente y de visión curricular compartida entre los educadores y los administradores escolares impide ofrecer contenidos curriculares sustentables y relevantes para los EML. Así, una recomendación básica en esta área es establecer una fuerza conjunta de maestros y administradores que atienda el desarrollo de 1) definiciones y entendimiento en común de las prácticas curriculares idóneas para la enseñanza del ESL; 2) un marco colaborativo y cohesivo de prácticas “no negociables” del ESL para los contextos específicos de cada escuela; 3) una clara línea de comunicación y flujo de información entre los que intervengan en la enseñanza del ESL y los maestros del salón o líderes escolares, y 4) una plataforma para dar a los maestros voz y voto en el modo en que se distribuyen y gastan los recursos para los EML. Con el tiempo, esta recomendación procesal creará un ambiente más confiable y cohesivo entre educadores y líderes administrativos para identificar de forma más eficiente a los EML y presentarles el mejor camino curricular para apoyar su aprendizaje.

Crear una cultura de autonomía curricular en los planes y programas de estudio del ESL

La siguiente recomendación combina las prácticas idóneas “no negociables” de la fuerza de docentes y administradores con el modelo de darles libertad a los educadores para elegir materiales didácticos más específicos que se adapten mejor a las necesidades de sus alumnos. Este modelo de autonomía “limitada” u “operativa” se ha asentado con éxito mediante la reforma de las Escuelas Nueva Generación de Camboya y la política de Planear para el Éxito del Distrito Escolar de Burlington (Mhapadi, 2020): una serie de prioridades específicas “dirige un esfuerzo constante en todo el distrito sin disminuir la motivación de maestros y directores” (p. 126). Adicionalmente, “esta cultura de autonomía curricular en que se valoran las buenas relaciones contribuye a motivar a los maestros, lo que se extiende al salón de clases” (p. 126), lo que presenta una solución a la

falta de alineación de las prácticas idóneas de los programas de estudio para los EML en el CFSd y mejoraría el sentido de control y efectividad de los maestros en sus salones.

Fortalecer el aprendizaje de los EML de formas integrativas y culturalmente relevantes

Queda clara la necesidad en las aulas de estrategias creativas, culturalmente integrativas y enfocadas en los alumnos y en sus fortalezas para motivar el aprendizaje de los EML y para complementar las recomendaciones anteriores. Así, la recomendación final de esta sección es que los educadores del CFSd ofrezcan oportunidades innovadoras y culturalmente relevantes en sus salones para estimular el aprendizaje y favorecer el sentido de pertenencia de los EML.

Enfoques “culturalmente relevantes” y “culturalmente sustentadores” del desarrollo curricular fomentan la atención crítica al mejoramiento identitario de los alumnos y la creación de un ambiente en que esas identidades no solo sean bienvenidas, sino que se vuelven componentes centrales y vivientes de la comunidad de aprendizaje (Ladson-Billings, 1995; Paris & Samy Alim, 2017). Si bien hay diferencias significativas entre los conceptos, esperamos resaltar la importancia de estos enfoques cuando se trabaja con los EML. Adicionalmente, en el libro *Effective Teacher Collaboration for English Language Learners: Cross-Curricular Insights from K-12 Settings*, Yoon (2012) comenta la importancia de la pedagogía culturalmente relevante: “[los aprendedores del idioma inglés] se benefician considerablemente de la enseñanza culturalmente relevante y culturalmente afirmante. Usar la riqueza de conocimiento y las experiencias diversas que estos estudiantes traen al salón es una gran manera de que los maestros fortalezcan su interés y motivación por leer y participar” (p. 142).

Si bien los maestros del CFSd probablemente ya están utilizando algunas estrategias culturalmente sensibles, esta recomendación busca enfatizar la importancia de esta práctica. Nuestra investigación reveló que las estrategias culturalmente sensibles fueron particularmente efectivas cuando eran compartidas por quienes intervenían en la enseñanza del ESL y los maestros del salón de clases (Li & Edwards, 2010; Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2017; Yoon, 2021). Algunas prácticas que sustentan este esfuerzo son la metodología “transidiomática” o el uso del idioma del estudiante para maximizar el potencial de comunicación cuando se está aprendiendo un idioma nuevo (CUNY-NYSIEB, 2021), el desarrollo de las capacidades orales mediante cuentos narrados por hablantes de nivel avanzado (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2017) y la compartición de la cultura por medio de proyectos artísticos que incluyan figuras social e históricamente relevantes que representen los orígenes de los EML (Yoon, 2021). Esto también podría ser útil para la interacción entre maestros.

5.3 Recomendaciones para la capacitación docente

Los maestros del CFSd son muy dedicados e instruidos y requieren estar certificados en ESL; sin embargo, aún existen obstáculos para comunicarse efectivamente con los EML. Esto sucede particularmente con maestros que, aun con una buena comunicación familiar y contenidos curriculares sustentables, siguen sintiendo que les faltan preparación y recursos cuando no hay un traductor disponible para su salón. También es fundamental mencionar que los educadores que diariamente interactúan con estudiantes tienen mucho conocimiento y una intuición inherente sobre sus alumnos. Las siguientes alternativas se presentan para conseguir que los

maestros compartan entre sí su conocimiento y sabiduría para mejorar su experiencia de aprendizaje y, por consiguiente, la de los EML.

Comenzar con un marco de alineación

Como en las dos áreas anteriores, antes de las estrategias específicas para la capacitación docente, primero es importante presentar un marco mediante el cual se vea y sea posible evaluar el estatus actual del desarrollo profesional en el CFSĐ en términos de claridad y alineación de maestros y administradores en el distrito.

El marco presentado por Villegas-Reimers & Reimers (1996) habla de un “continuo coherente para sustentar la calidad docente” para garantizar “alineación y coherencia en el sistema” (Reimers, 2020b) dentro de un sistema educativo, lo cual hemos identificado como un elemento faltante en el enfoque actual del CFSĐ. Adicionalmente, el marco propone pasos para garantizar su permanencia y sustentabilidad. Si bien estos pasos se pensaron para un programa nacional, creemos que el proceso de auditoría que se propone es apropiado para el contexto del CFSĐ:

1. Construir una narrativa de mejoramiento de la calidad de la enseñanza para los EML como prioridad en los niveles escolar y distrital.
2. Mapear y auditar el sistema de programas y políticas que sustentan la calidad de la enseñanza a EML.
3. Desarrollar un marco estratégico de calidad docente y estándares profesionales que creen coherencia en el sistema que sustenta la calidad de la enseñanza.
4. Empoderar a los maestros bilingües y de ESL como profesionales; crear carreras para ellos.
5. Garantizar que quienes enseñen ESL o intervengan en calidad bilingüe provengan de un sólido sistema de candidatos calificados.
6. Apoyar el crecimiento de la trayectoria profesional de los maestros de ESL que ofrecen una enseñanza altamente efectiva para los EML.

(Adaptado de Reimers, 2020b, p. 20).

Si bien las recomendaciones expuestas en este capítulo para las demás áreas incluyen un mayor número de personas, esta fase inicial de evaluación del crecimiento profesional quizá involucraría solo a un pequeño grupo de líderes y educadores que sean representativos de la población de estudiantes y familias y que cuenten con un creciente o profundo conocimiento de los profesionales del CFSĐ.

Colaboración

Después del proceso de auditoría educativa, algunas cualidades específicas de los esfuerzos de capacitación docente del CFSĐ probablemente sustentarán el tipo de desarrollo profesional que necesitan los educadores para ayudar de la mejor forma posible a los EML. En nuestra investigación, la colaboración es un elemento central que destaca entre los demás para sustentar la capacitación docente en lo referente al EML y, a la vez, resulta eficiente, económica y transparente.

En *Effective Teacher Collaboration for English Language Learners: Cross-Curricular Insights from K-12 Settings* (2012), Yoon comenta las ventajas de la colaboración docente para el crecimiento profesional, particularmente en beneficio de los EML (en este texto, EML y aprendedor de ESL son conceptos intercambiables): “los especialistas en ESL pueden ofrecerle a los maestros los métodos y estrategias que necesiten para ayudar a que quienes estudian ESL adquieran exitosamente el contenido. Así, los colegas combinan su conocimiento, sus capacidades y su ingenio para encontrar formas de usar elementos culturales para enriquecer la experiencia del aprendizaje” (p. 144). Por lo tanto, los profesores de ESL del CFSD deben ocupar un lugar de liderazgo y práctica elevada, potencialmente modelando la adquisición de capacidades para otros educadores.

También es indispensable concentrarse en programas colaborativos para la capacitación y el desarrollo profesional para fortalecer las capacidades y las competencias interpersonales de los maestros mediante la práctica compartida. Yoon fundamenta esta cualidad cooperativa en la combinación de habilidades y conocimiento de los maestros de contenido (más enfocados en una materia o tema) y de los educadores bilingües o de ESL (más enfocados en la teoría y la pedagogía lingüísticas): “Dado que los aprendedores de ESL adquieren un mejor conocimiento con el uso del idioma de forma integrada [...] el intercambio de conocimientos entre ambos grupos de docentes es importante” (p. 8).

Vale la pena mencionar que existe una directriz en las otras dos categorías de recomendaciones que también es aplicable aquí: todas estas estrategias enfatizan una cultura de apoyo (Villegas-Reimers, 2003). Lieberman (1994) resalta cinco factores necesarios para que esto ocurra: proponer normas de colegialidad, apertura y confianza; crear oportunidades y tiempos para la indagación disciplinada; proporcionar oportunidades para el aprendizaje de los maestros dentro del contexto del contenido; replantear las funciones de liderazgo y redefinir el liderazgo en las escuelas para incluir a los maestros, y crear y avalar redes, colaboraciones y coaliciones (p. 119).

6. RECOMENDACIONES FINALES

6.1 *Teoría de acción*

Evaluamos cada una de las alternativas presentadas anteriormente utilizando los criterios que nos parecieron pertinentes para las circunstancias particulares de las reformas para EML en el CFSD. Si bien todas son alternativas viables y prometedoras, concluimos que las más convenientes para la comunidad del CFSD en este momento son 1) el equipo de diseño de estrategias de comunicación entre profesores y cuidadores para impulsar el involucramiento de los cuidadores; 2) permitir que los maestros y los administradores sean cocreadores de una cultura de autonomía curricular limitada para diseñar planes de estudio sustentables para los EML, y 3) un plan de auditoría educativa y capacitación profesional para que los maestros eleven sus capacidades y habilidades docentes.

En particular, estas tres alternativas son las más viables desde el punto de vista de la posibilidad de su establecimiento en los próximos uno o dos años. Creemos que las tres causas fundamentales se refuerzan mu-

tuamente y deben atenderse al mismo tiempo para obtener mejores resultados. Así, nuestra teoría de acción es que, si el CFSO instaura un esfuerzo comunitario colaborativo para 1) crear estrategias para un modelo dual de capacitación con cuidadores y maestros del EML, 2) garantizar la calidad y sustentabilidad de los planes de estudio del EML mediante un modelo de autonomía curricular limitada con maestros y administradores, y 3) capacitación y desarrollo profesional continuo para los maestros del CFSO, entonces los EML experimentarán un sistema de oportunidades más holístico para tener éxito.

6.2 Secuencia de implementación y costo de oportunidad

Reconocemos que es difícil implementar al mismo tiempo todas las recomendaciones para atender las causas principales. Por lo tanto, debemos considerar el costo de oportunidad de aplicar uno de los aspectos de nuestro enfoque, pero sin los otros. Si solo se crea el EDPC, quizá se tenga un mayor nivel de involucramiento de los cuidadores, pero cuando el distrito deba decidir y llevar a cabo los programas de estudio para los EML, no podrá aprovechar plenamente la presencia de los cuidadores por la falta de coordinación entre los recursos humanos y los financieros. Si a los maestros se les permite agenciar la cocreación de los programas de estudio y distribuir los fondos, pero no se lleva a cabo ninguna de las otras dos estrategias para contrarrestar las causas principales del rezago académico, el CFSO tendrá planes y programas de estudio relevantes y sustentables para los EML, pero sin la participación de los cuidadores y con maestros con capacidad insuficiente para la enseñanza, lo cual seguirá afectando el desempeño de los alumnos. Por último, si los maestros participan en una auditoría educativa para conocer sus necesidades de capacitación y se comprometen con su desarrollo profesional mediante estrategias colaborativas, en ausencia de los otros componentes, estarán mejor equipados para comunicarse significativamente con los EML, pero no contarán con autonomía curricular ni con una red de cuidadores.

7. CONCLUSIONES

Los EML del CFSO enfrentan retos sistémicos que obstaculizan los logros académicos. Queda claro que sus administradores distritales y estatales están activamente involucrados en desarrollar reformas para mejorar su desempeño en y después de la escuela. El Plan traza un camino visionario que se alinea significativamente con los pilares del informe de la UNESCO para atender las oportunidades educativas de los EML de forma holística, y la reforma distrital parte de la convicción de que los maestros y los contenidos curriculares son los que más impulsarían el mejoramiento de los resultados educativos en el contexto del CFSO. En el presente capítulo proponemos, para contribuir a una educación equitativa y de calidad para los EML, de un modo que celebre la riqueza de conocimiento de sus comunidades, que el CFSO considere no solo mejorar la capacidad docente y el contenido curricular, sino, acorde con el informe, también la participación de los padres en la educación de sus hijos. Mediante esta triple estrategia, en la que los componentes se complementan y contribuyen al éxito unos de otros, creemos que la reforma del CFSO no solo tendrá impacto a corto plazo sino que será sustentable durante años.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (n. d.). *Education and socioeconomic status factsheet*. American Psychological Association. Retrieved October 2021. [En línea], disponible en: <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). "The ecology of developmental processes". In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley.
- CFSO (n.d.). Parent Leadership Academy. Retrieved November 26 [En línea], disponible en: <https://www.cfs-schools.net/page/parent-leadership-academy>
- Central Falls, RI. (n. d.). Data USA. Retrieved December 8, 2021 [En línea], disponible en: <https://datausa.io/profile/geo/central-falls-ri/>
- Central Falls School District (2021–22) | Central Falls, RI. (2021, November 18). Public School Comprehensive Center Network. 2021. *Summary of Stakeholder Engagement: Feedback on Rhode Island's Blueprint for Multilingual Learner Success and Strategic Plan for MLL Success*. [En línea], disponible en: <https://www.ride.ri.gov/Portals/0/Uploads/Documents/OSCAS/English-Learner-Pages/Blueprint%20MLL/RIDE%20Stakeholder%20Feedback%20on%20MLL.pdf?ver=2021-08-25-081211-850>
- CUNY-NYSIEB (2021). *Translanguaging Guides*. CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals. [En línea], disponible en: <https://www.cuny-nysieb.org/project/translanguaging-guides-resources/>
- Department of Education/Office of Elementary and Secondary Education. (2021) *Elementary and Secondary School Emergency Relief Funds*. Retrieved December 12, 2021. [En línea], disponible en: <https://oese.ed.gov/offices/education-stabilization-fund/elementary-secondary-school-emergency-relief-fund/>
- Donaher, M. & Wu, N. (2020). Cambodia's New Generation Schools Reform. In F. Reimers (Ed.), *Empowering Teachers to Build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education* (pp. 103-120). Springer.
- Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. Routledge.
- Higgins, M.C. (2005). *Career imprints: Creating leaders across an industry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hendrie, N. (2017). The Lawrence Working Families Initiative: Building a Working Community Review. Retrieved November 20, 2021. [En línea], disponible en: <https://www.publicschoolreview.com/rhode-island/central-falls-school-district/4400120-school-district>
- How People Learn (Summer, 2021). *Education in Lawrence Public Schools*. [Canvas site]. Harvard Graduate School of Education. [En línea], disponible en: <https://canvas.harvard.edu/courses/88440/pages/unit-3-background-knowledge-module-4/>

- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 71–101.
- Kennedy, K. J. (2010). School-based curriculum development for new times: A comparative analysis. In E. H. Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (pp. 3–20). Sense.
- Li, G. & Edwards, P.A. (2010). *Best Practices in ELL Instruction*. The Guilford Press. [En línea], disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269337153_Li_G_Protacio_M_S_2010_Best_practices_in_professional_development_for_teachers_of_ELLs_In_G_Li_and_P_A_Edwards_Eds_Best_practices_in_ELL_instruction_pp_353-380_New_York_Guilford_Press
- Lieberman, A. (1994). Teacher Development: Commitment and Challenge. In P. Grimmett; J. Neufeld (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Mapp, K. L. & Bergman, E. (2019). Dual capacity-building framework for family-school partnerships (Version 2). [En línea], disponible en: www.dualcapacity.org
- MassInc Gateway Cities Innovation Institute. (2015). The Lawrence Community Partnerships Case Study. MassInc. [En línea], disponible en: <http://massinc.org/wp-content/uploads/2015/10/Lawrence-Community-Partnership-Case-Study1.pdf>
- Mhapadi, K., Moniz, B., Mosso, F., & Sagun, R. (2020). Twenty-First Century Learning in Burlington Public Schools. In F. Reimers (Ed.), *Empowering Teachers to Build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education* (pp. 121-135). Springer.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.17226/24677>.
- Niehaus, K., & Adelson, J. L. (2014). School Support, Parental Involvement, and Academic and Social-Emotional Outcomes for English Language Learners. *American Educational Research Journal*, 51(4), 810–844. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3102/0002831214531323>
- Ormrod, J.E. (2011). *Educational psychology: Developing learners* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Paez, S. & Reimers, F. (2020). *Education continuity during the Coronavirus crisis: United States: Central Falls Public Schools*. OECD. [En línea], disponible en: <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/United-States-Central-Falls-Public-Schools.pdf>
- Paez, S. (2021b, October 28). Opinion/Paez: A call to action to help multilingual learners. *The Providence Journal*. [En línea], disponible en: <https://eu.providencejournal.com/story/opinion/2021/10/28/opinion-paez-call-action-multilingual-learners/6169323001/>

- Paris, D., Alim, H. S., et. al(2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a Changing World. [En línea], disponible en: <https://www.tpress.com/culturally-sustaining-pedagogies-9780807758335>. Teachers College Press. Retrieved February 2022, from <https://www.tpress.com/culturally-sustaining-pedagogies-9780807758335>.
- Providence Public Schools - Settlement Agreement Between the United States and Providence Public Schools. (2018, August 21). CRT | Department of Justice. Retrieved December 12, 2021. [En línea], disponible en: <https://www.justice.gov/crt/case-document/providence-public-schools-settlement-agreement-between-united-states-and>
- Reimers, F. (2020a). *Educating Students to Improve the World*. Springer Open.
- Reimers, F. (2020b). Twenty-First Century Learning in Burlington Public Schools. In F. Reimers (Ed.), *Empowering Teachers to Build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education* (pp. 1-28). Springer.
- RIDE Assessment Data Portal. (2021) RICAS–Mathematics 2021. RIDE. [En línea], disponible en: <https://www3.ride.ri.gov/ADP>
- RIDE. (n.d.). Central Falls, 2019-20 Report Card. RIDE report card. [En línea], disponible en: <https://reportcard.ride.ri.gov/201920/DistrictPostsecondary?DistCode=04>
- RIDE. (2021a). *ri's Strategic Plan for Multilingual Learner Success: A Plan to Implement the Blueprint for Multilingual Learner Success*. RIDE. [En línea], disponible en: https://www.ride.ri.gov/Portals/0/Uploads/Documents/OSCAS/English-Learner-Pages/Blueprint%20MLL/RIDE_StrategicPlan_MultilingualLearner_0521-finalv.pdf?ver=2021-08-25-081211-600#:~:text=Rhode%20Island's%20Blueprint%20for%20MLL,MLL%20instruction%20in%20Rhode%20Island.
- RIDE. (2021b). English Language Arts and Mathematics Assessment Results 2021. RIDE. [En línea], disponible en: <https://media.ride.ri.gov/IAC/2021/Assessment-2021-Results-PUBLIC-DECK.pdf>
- RIDE. (2021c). Multilingual Learners (MLLs) / English Learners (ELs). RIDE. [En línea], disponible en: [https://www.ride.ri.gov/StudentsFamilies/MultilingualLearners\(MLLs\).aspx](https://www.ride.ri.gov/StudentsFamilies/MultilingualLearners(MLLs).aspx)
- RI Foundation. (2021a). RI KIDS COUNT Factbook. RI Foundation. [En línea], disponible en: <https://www.rikidscount.org/Data-Publications/RI-Kids-Count-Factbook>
- RI Foundation (2021b). RI KIDS COUNT Factbook 2021: Indicators of Child Well-Being: Snapshot of Central Falls, Rhode Island. [En línea], disponible en: <https://www.rikidscount.org/Portals/0/Uploads/Documents/Factbook%202021/Community%20Profiles/Central%20Falls%202021%20FB.pdf?ver=2021-05-24-091528-723>
- Sameroff, A. J., & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 116–124. [En línea], disponible en: <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1376.010>

- Sienkiewicz, E. (2021, April 20). *High Quality Instructional Materials for English Learners*. Confianza. [En línea], disponible en: <https://ellstudents.com/blogs/the-confianza-way/high-quality-instructional-materials-for-english-learners>
- Shin, Ds., Seger, W. (2016) Web 2.0 Technologies and Parent Involvement of ELL Students: An Ecological Perspective. *Urban Review*, 48, 311–332. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0356-y>
- Sommer, T. E., Gomez, C. J., Yoshikawa, H., Sabol, T., Chor, E., Sanchez, A., Chase-Lansdale, P. L., & Brooks-Gunn, J. (2020). Head Start, two-generation ESL services, and parent engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 63–73. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.008>
- Sibley, E., & Dearing, E. (2014). Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families. *Psychology in the Schools*, 51(8), 814–831.
- Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) (2013). Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL and the U.S. Department of Education. [En línea], disponible en: <https://sedl.org/pubs/framework/FE-Cap-Building.pdf>
- Sugarman, J. (2018, June). A Matter of Design: English Learner Program Models in K-12 Education. Migration Policy Institute, National Center on Immigrant Integration Policy. [En línea], disponible en: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EL-Program-Models-Final.pdf>
- Titone, C., Plummer, E. C., & Kielar, M. A. (2021). Creating Culturally Relevant Instructional Materials: A Swaziland Case Study. *International Education*, 42(1), 22–42. [En línea], disponible en: <https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1215&context=internationaleducation>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. [En línea], disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*. Retrieved 2021. [En línea], disponible en: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-10/UNESCO%20Reimagining%20our%20futures%20together%20EMBARGOED%20COPY.pdf>
- U.S. Census Bureau (2019). Central Falls City, RI. [En línea], disponible en: <https://data.census.gov/cedsci/profile?g=16000000US4414140>
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning. [En línea], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (1996, September). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 25(3), 469–492.
- Yoon, B. (2021). *Effective Teacher Collaboration for English Language Learners: Cross-Curricular Insights from K-12 Settings*. Routledge Research in Language Education.

Zong, J., & Batalova, J. (2015, July). The Limited English Proficient Population in the United States. [En línea], disponible en: <http://www.migrationpolicy.org/article/limited-english-proficient-population-united-states>

Entrevistas

Entrevistado #1: Dr. Sergio Páez, director de Igualdad de CFSD, comunicación reiterada sobre educación de los EML en el CFSD entre octubre y diciembre de 2021.

Entrevistado #2: director anónimo, conversación sobre la educación de los EML en su escuela, los Principios Rectores del CFSD y el Plan, 15 de noviembre de 2021.

SEMBLANZAS

Erica Joos

Es candidata a la maestría en Liderazgo, Organizaciones y Emprendimiento de la Educación enfocada en Educación Global, Internacional y Comparativa en la Facultad de Educación de Harvard. Ha trabajado como educadora de arte en primaria y comisionada de Arte en la ciudad de Boulder, Colorado.

Carson Quillinan

Es candidata a la maestría en Políticas y Análisis de la Educación en la Facultad de Educación de Harvard. Ha trabajado como maestra para estudiantes discapacitados en Austin, Texas, y Pensacola, Florida.

Diana Mihaela Baranga

Es candidata a la maestría en Diseño, Innovación y Tecnología del Aprendizaje en la Facultad de Educación de Harvard. También es la directora ejecutiva y de aprendizaje de UpstartED, una organización canadiense sin fines de lucro que ayuda a niños y jóvenes en situación de riesgo que buscan igualdad al empoderarse como agentes de cambio.

Anna Yu Wang

Es candidata al doctorado en Teoría Musical en la Universidad de Harvard y está investigando lo que significa —y lo que requiere— escuchar a pesar de los obstáculos entre las diferencias culturales. Es consultora de currículo y profesora de música en el nivel postsecundario.

Guillermo Delso Segovia, Erica HyoWon Jang, Chloe Manuel, Elisabeth Staal

16.

URUGUAY. REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN GLOBAL POR MEDIO DEL PLAN CEIBAL

RESUMEN

En 2007 Uruguay implementó el programa Una *laptop* por niño mediante el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), una iniciativa que buscaba hacer avanzar la competencia tecnológica promoviendo la inclusión digital y reduciendo la brecha digital. Desde su origen, el Plan ha evolucionado para abarcar una variedad de servicios, incluyendo las plataformas de desarrollo de aprendizaje en línea, la instrucción del idioma inglés y los programas de capacitación para maestros. A partir de 2021, se considera una de las iniciativas con mayor éxito en la innovación tecnología educativa en América Latina. En este capítulo analizaremos la actualidad de este plan y su nivel de alineación con el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Después de una extensiva investigación y análisis, se presentan dos recomendaciones:

1. Expandir el desarrollo del maestro mediante tutorías.
2. Diseñar un programa de estudios de competencia global dentro de la infraestructura técnica existente.

1. INTRODUCCIÓN

La organización Plan Ceibal se lanzó en 2007 para “apoyar las políticas educativas de Uruguay con la tecnología” con un enfoque particular de inclusión e igualdad de oportunidades (Plan Ceibal, n.d.). Casi una década después, el Plan sigue siendo el líder nacional en la educación uruguaya y ha tenido éxito en garantizar el acceso tecnológico generalizado. Además, puede mejorar aún más los resultados del aprendizaje del alumno expandiendo las oportunidades de capacitación del maestro para desarrollarse dentro de la profesión, así como actividades interculturales y oportunidades de exposición global.

En este capítulo examinamos el Plan Ceibal en el contexto del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, patrocinado por la UNESCO. Eugene Bardarch y Eric Patashnik, autores de la *Ocho pasos para el análisis de políticas. Un manual para la práctica* proporcionan los principios que guían este análisis. Primero, establecemos los antecedentes contextuales del Plan Ceibal.

Segundo, esbozamos la teoría de acción subyacente del Plan y evaluamos su impacto actual. Luego, con base en la literatura disponible y la información de entrevistas primarias, analizamos de manera sólida la matriz de las políticas sobre asuntos en el sistema educativo público de Uruguay con el fin de identificar vías potenciales para la intervención y mejora del Plan. Por último, presentamos dos recomendaciones de políticas para que esté más alineado con la visión de la UNESCO para el futuro de la educación.

2. CONTEXTO

Uruguay es un país pequeño con una población total de 3.5 millones, de la cual aproximadamente 20% son niños en edad escolar, de 4 a 17 años. Su sistema educativo incluye 14 años de educación obligatoria, y presume de tener el mayor índice de alfabetización en América Latina en cerca de 98% (Edelman & Fernández, 2010, p. 24). En comparación internacional, esta nación obtiene puntajes por debajo del promedio en el Programa Internacional de Valoración de Alumnos (PISA), distribuido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (PISA, 2018).

El sistema educativo de Uruguay es único en cuanto a que tiene tres actores institucionales primarios: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Agencia Nacional de Educación Pública (ANEP), y la Universidad de la República (Udelar). A diferencia de los países miembros de la OCDE, la ANEP es autónoma (no así el MEC), tiene mayor facultad sobre la educación pública, y es responsable del establecimiento de las políticas educativas de Uruguay, su administración y la capacitación de los maestros (Hinojosa *et al.*, 2011, p. 126). La ANEP consta de un Consejo Directivo Central (CODICEN) y cuatro consejos educativos que cubren diferentes áreas del sistema educativo (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnica y Profesional, y Consejo de Capacitación para Maestros). Sin embargo, los roles de responsabilidad no están claros. Por ejemplo, mientras que el CODICEN coordina los consejos y es jerárquicamente superior, los consejos actúan con casi total autonomía uno del otro y de la CODICEN sin coordinación. Esta falta de claridad institucional presenta un reto para Uruguay al buscar “desarrollar e implementar una política educativa escolar”, ya que no existe un camino claro para hacerlo (Santiago *et al.*, 2016, p. 8).

El deseo de suprimir estas desconexiones puede haber contribuido con la decisión del presidente Tabaré Vázquez de establecer la reforma del Plan Ceibal mediante un decreto presidencial ejecutivo 144/007. El Plan, que nació del deseo político de unir a la tecnología con la educación, respondió a “la necesidad de avanzar hacia una sociedad de información y conocimiento” (Mateo Díaz & Lee, 2020, p. 78). El programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID) se lanzó en diciembre de 2006, con base en la organización no lucrativa MIT Una *laptop* por niño (OLPC, por sus siglas en inglés), que ofrecía dispositivos digitales para enfrentar las brechas educativas críticas. El Plan Ceibal se creó de manera subsecuente en 2007 para ofrecer una *laptop* para cada estudiante y maestro en la educación pública primaria (Plan Ceibal & ANEP, 2011, p. 71). La teoría de acción del Plan es promover “la integración de la tecnología en la educación con el fin de mejorar el aprendizaje y promover los procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal” (Plan Ceibal, 2020,

p. 7). Para valorar la efectividad de su teoría de acción, es útil encontrar conexiones, o desconexiones, entre sus actividades. La teoría de acción establecida se usará como punto de conexión para medir y supervisar el crecimiento y el progreso de inmediato.

Aunque crear el Plan Ceibal mediante una orden ejecutiva fue adecuado en ese momento, pues habilitó la puesta en práctica del programa bastante pronto, priorizar la velocidad significó sacrificar “la coordinación cercana con los educadores y autoridades educativas”, lo cual pudo haber “ayudado a integrar mejor la tecnología de la educación en la enseñanza y el aprendizaje”. Aun cuando esta falta inicial de colaboración con los educadores no se adapta con la teoría de acción, el Plan Ceibal ha expandido su participación, desde entonces, con los maestros y otras partes interesadas (Fowler & Vegas, 2021, p. 3).

Para el año 2011, el Plan proporcionó a cada estudiante y maestro de la escuela primaria una computadora marca XO con acceso digital gratis a la Biblioteca Digital Ceibal (Plan Ceibal, n.d.). Fue notable el significativo incremento en el acceso a la tecnología en Uruguay entre 2007 y 2017. En 10 años aumentó el acceso de PC en todos los grupos de edad y el ingreso en quintiles. Se presentó un pronunciado incremento dentro del grupo más joven medido, de 6 a 13 años de edad, que tuvo una mejora de 90% en todo el ingreso en quintiles (Plan Ceibal, 2020). A la fecha, se han proporcionado más de 2.5 millones de dispositivos asegurando así el acceso para maestros y alumnos en educación secundaria (Plan Ceibal, 2020).

Al proporcionar 3 023 centros educativos con conectividad wifi y equipar 1 500 con plataformas de videoconferencias, el Plan Ceibal también aseguró que “cada centro educativo en el país esté ahora conectado a internet” (Mateo Diaz & Lee, 2020). Garantizando el acceso universal a las computadoras y libros de texto digitales se enfatiza su compromiso con la inclusión en su teoría de acción. Esta evidencia también destaca el efecto directo del Plan Ceibal en los estudiantes al disminuir la división digital y “promover el acceso equitativo a las herramientas de información y comunicación para toda la gente” (Presidente Vázquez, 2009).

Aunque existe información adecuada acerca de la conectividad y el uso de los dispositivos y plataformas del Plan Ceibal, no hay un sistema para evaluar a fondo los resultados de un alumno como consecuencia de la intervención del Plan. En relación con ello, los puntajes antes mencionados de PISA han seguido estando por abajo del promedio desde 2007, lo cual señala que no hay diferencias importantes en esta área antes y después de la puesta en práctica del Plan Ceibal (OCDE, 2007). Si bien su objetivo no es mejorar los puntajes de PISA, estos resultados proporcionan una perspectiva de cómo afecta o no el Plan los resultados de un alumno en las áreas que cubre PISA.

El impacto deseado del Plan Ceibal de disminuir la división social entre los alumnos urbanos /rurales y aquellos con diferentes contextos socioeconómicos mediante la provisión universal de la educación tecnológica se refleja en el acceso mejorado que antes se mencionó (Trucano, 2009). Esto complementa uno de los objetivos primarios del MEC de “garantizar el uso de la TIC como instrumento para la democratización del conocimiento” señalando la alineación temprana entre el Plan y entidades del gobierno local prominentes (Ministerio de Educación y Cultura, 2021). El fuerte entrelazamiento entre el Plan Ceibal y quienes toman las

decisiones educativas con mayor influencia no es coincidencia, dado su estatus como una organización con manejo privado, pero con fondos públicos (Bálsamo, 2021, comunicación personal). Además, los representantes del MEC y la ANEP forman la mitad del consejo directivo del Plan Ceibal. El resultado es una influencia política innegable, mientras que se permite también algún grado de autonomía.

Además, el Plan Ceibal ofrece un sistema de administración de aprendizaje sólido, la plataforma CREA, que probó ser particularmente importante al comenzar la pandemia de COVID-19. De acuerdo con el informe más reciente del Plan, 376 836 alumnos y maestros entraron a CREA durante octubre del 2021. De esos usuarios, 347 585 eran estudiantes (92%) y 29 251 maestros (8%). La plataforma tiene una vasta colección de herramientas, más de 1500 recursos educativos y una sección dedicada a servir de guía sobre “cómo apoyar la continuidad pedagógica desde el hogar, enfocado a las familias de estudiantes y sus padres” (Florencia Ripani, 2020, p. 3). Existe una clara concordancia al alentar la innovación, como se llama en su teoría de acción, proporcionando más herramientas y recursos, así como el compromiso con el crecimiento personal al incluir recursos centrados en apoyar el aprendizaje del alumno en asociación con sus familias.

El Plan Ceibal desde entonces ha expandido sus actividades más allá del programa Una *laptop* por niño; su competencia ahora abarca ramas para la capacitación de maestros, instrucción del idioma inglés e iniciativas robóticas y de codificación. El uso de la tecnología para cumplir metas sociales y educativas promueve una cultura digital nacional, que equipa a alumnos, maestros y familias con “nuevas capacidades digitales [...] más allá de la lectura, escritura y aritmética básicas” (Molinari de Rennie & Canale, 2019, p. 7). Estos objetivos –de equidad, conocimiento e inclusión– están en el centro de la reforma del Plan Ceibal y se alinean directamente con el objetivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de “cerrar la división digital en educación y considerar la alfabetización digital para estudiantes y maestros como una de las alfabetizaciones esenciales del siglo xxi” (Comisión Internacional para los Futuros de la Educación, 2021, p. 44). Esta alineación significa unidad en un contexto global.

Leandro Folgar, presidente del Plan Ceibal, resaltó dos asuntos clave del sistema educativo actual durante una entrevista: una percepción de falta de satisfacción de la profesión de enseñanza y falta de integración de la tecnología con pedagogías tradicionales (Folgar, 2021, comunicación personal). El sistema educativo ha dado grandes pasos hacia una educación más igualitaria y accesible para el siglo xxi por medio de los avances tecnológicos descritos, de los que la reforma del Plan Ceibal ha sido una impulsora. A pesar de este relativo éxito, aún es necesario considerar áreas de crecimiento para identificar oportunidades y alcanzar un mayor avance.

Es importante y relevante hacer notar que el sistema educativo de Uruguay actualmente está experimentando una reforma a gran escala que se lanzará en 2023. Busca incrementar la tasa de egreso de la educación obligatoria y reenfocar el currículum actual basado en contenidos para que esté más orientado al desarrollo de competencias. El papel del Plan Ceibal en esta reforma presenta una oportunidad única para un cambio generalizado. Sus prioridades actuales refieren las metas de la organización para la reforma actual, que tienen dos objetivos principales: asegurar que el acceso a la tecnología se incluya de manera explícita en

las políticas educativas, e integrar el pensamiento computacional en el currículo nacional (Mazza, 2021, comunicación personal). Este cambio de enfoque hacia el pensamiento computacional es una progresión natural del enfoque específico de la teoría de acción en la tecnología. Con el uso generalizado de la tecnología, existe un cambio cultural que crea “nuevas demandas cognitivas y demandas en la literacidad de la información (*literacy* en inglés) y en el pensamiento computacional, entre los que entran al mercado laboral” (Reimers, 2020, p. 22). También está ocurriendo un cambio en las políticas conforme la mayor literacidad tecnológica puede “traducirse en esfuerzos organizados para influir en el currículo,” indicando que las metas del Plan Ceibal se derivan del crecimiento orgánico en lugar de ser una desviación de sus propósitos y la forma de llegar a ellos (Reimers, 2020, p. 23). Con esto en mente, nos enfocamos en evaluar las oportunidades del Plan Ceibal para un cambio y su alineación con el informe de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO 2021). Mirando hacia el futuro del Plan Ceibal encontramos que la capacitación docente y los marcos de competencia global son las áreas clave para profundizar en el impacto.

3. EL INFORME DE LA UNESCO Y LA ALINEACIÓN A ÉL DEL PLAN CEIBAL

Reimaginar juntos nuestros futuros, de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre los Futuros de la Educación (a la que aquí nos referimos como el “informe de la UNESCO”), invita a los gobiernos y ciudadanos del mundo a forjar un nuevo contrato social para la educación que ayudará a construir futuros pacíficos, justos y sostenibles, para todos” (UNESCO, 2021, p. 2). El informe llama a potenciar las tecnologías digitales, sus herramientas y plataformas para promover los derechos humanos, realzar las capacidades humanas y facilitar la acción colectiva para la paz, justicia y sostenibilidad (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021, p. 34). Este principio guía se alinea directamente con el trabajo del *Plan Ceibal*.

Un ejemplo de esta alineación es el éxito del Plan Ceibal para cerrar la brecha digital, que es la primera prioridad del reporte de la UNESCO en cuanto a tecnología. Entre otras iniciativas, el Plan Ceibal ha mejorado las habilidades numéricas y ha desarrollado las habilidades socioemocionales en Uruguay, ha apoyado a las escuelas en tecnología y ha asegurado el bienestar y la seguridad digital de los alumnos. Puesto que sus iniciativas se reflejan casi totalmente en el reporte de la UNESCO, dentro de su campo de influencia, el Plan Ceibal está contribuyendo con la visión de la UNESCO.

Aunque en general existe una gran alineación entre el trabajo del *Plan Ceibal* y las cinco dimensiones establecidas en el informe de la UNESCO (pedagogía, currículo, maestros, entorno escolar y colaboración y asociación), nuestro análisis identifica las áreas que pueden desarrollarse posteriormente para hacer avanzar la educación en Uruguay mientras asegura su adaptación con el nuevo contrato social para la educación.

3.1 Análisis

Los principios de Eugene Bardach y Eric Patashnik de ensamblar la evidencia, seleccionar criterios, proyectar resultados y confrontar intercambios guían nuestro análisis (Bardach & Patashnik, 2020). Con el fin de identificar opciones para mejorar el Plan Ceibal, es necesario hacer una revisión de la bibliografía disponible y de la investigación relevante sobre asuntos dentro del amplio sistema educativo público de Uruguay para el cual el Plan sirve como reforma patrocinada por el gobierno. Aquí analizamos varias áreas de crecimiento potencial, seguidas de un proceso subsecuente de selección de criterios sólidos y clasificación de políticas, para identificar las propuestas de políticas más efectivas y viables para el Plan.

3.2 Revisión de la bibliografía

Preparación del maestro para la integración de los dispositivos digitales

Los resultados de PISA 2018 de Uruguay revelaron que los maestros se quedan cortos en cuanto a las mediciones de sus competencias digitales, a pesar del uso generalizado del Plan Ceibal. Cuando se preguntó a los directores de escuelas qué tanto estaban de acuerdo con la declaración “Los maestros tienen las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar los dispositivos digitales en la instrucción”, solo 49.5% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo (OCDE, 2019). Esto genera que Uruguay tenga una de las menores puntuaciones de los docentes que se perciben como equipados para enseñar usando pedagogías digitales, en el lugar 73 de los 78 países que participan en PISA, en cuanto a si están preparados para la instrucción y los dispositivos digitales. Asimismo, obtuvo una puntuación menor al promedio de la OCDE en las siguientes afirmaciones: “Los maestros tienen tiempo suficiente para preparar las lecciones integrando dispositivos digitales”, “Los recursos profesionales efectivos para que los maestros aprendan a usar los dispositivos digitales están disponibles” y “Los maestros reciben incentivos para integrar dispositivos digitales en su enseñanza” (OCDE, 2020). Lo anterior de alguna manera no sorprende, dado que competencias tecnológicas como codificación y robótica no son parte del plan de estudios nacional de Uruguay, y la participación del maestro en la capacitación del Plan Ceibal es totalmente opcional. Una entrevista con Mauro Carballo, gerente de Tecnología Educativa en el Plan Ceibal, reveló que la mayoría de la instrucción respecto a la tecnología se proporciona por medio de llamadas en videoconferencia con docentes universitarios de programación, en alianza con la organización argentina Fundación Sadosky (Carballo, 2021, comunicación personal). La instrucción enfocada en la tecnología es por subcontratación, dejando claro que la mayoría de los docentes en las aulas de Uruguay no están actualmente bien capacitados para ofrecer los programas del Plan Ceibal.

Repetición de grados e índices de terminación

En general, las escuelas de América Latina tienen un índice particularmente alto de repetición en educación secundaria baja, pero Uruguay registra uno de los mayores índices de repetición de todos los países participantes en PISA, en el lugar 5 de 75 países, segundo en América Latina después de Colombia (Bassi *et al.*, 2015, p. 115); 33.4% de los alumnos han repetido un grado escolar en primaria, secundaria baja o secundaria alta (oecd, 2019). Este problema empeora cuando observamos el porcentaje para estudiantes socialmente desfavorecidos (66.8% ha repetido), con la segunda mayor diferencia en la repetición de grados entre los alumnos que vienen de entornos favorecidos y los que no de todos los países participantes en PISA (Vinas-Forcade *et al.*,

2021). La repetición es de alguna manera más frecuente en hombres que en mujeres (Choi *et al.*, 2018, p. 23). Además, los índices de egreso en la educación secundaria alta y baja son insatisfactorios, menores que en otros países en la región, y han mostrado pocas mejoras en los 20 años pasados. Como consecuencia, las escuelas uruguayas tienen una alta participación de alumnos de mayor edad (INEEd, 2015, pp. 41-45). Dado su acceso universal entre estudiantes mayores de primaria, el Plan Ceibal se coloca, de forma única, para ofrecer programas de “recuperación” mediante CREA.

Colaboración internacional y exposición global

La información en la literatura existente sugiere que los alumnos uruguayos no experimentan suficiente colaboración internacional en educación. En PISA 2018, solo una pequeña minoría de alumnos mencionaron tener contacto con personas de otros países en la escuela; en este sentido, Uruguay ocupa el lugar 57 de 64 países. La figura 1 muestra cómo, contra otras medidas de la competencia global, los alumnos uruguayos constantemente están por debajo del promedio de la OCDE en todos los indicadores, excepto en uno.

Figura 1. Competencia global del alumno: Uruguay (GPS Education, 2018)

Indicador índice	Promedio OCDE	Uruguay
Interés del alumno en aprender de otras culturas	0.00	0.16
Conciencia del alumno sobre asuntos globales	0.01	-0.20
Autoeficacia del alumno en asuntos globales	0.00	-0.03
Respeto del alumno por gente de otras culturas	0.00	-0.01
Conciencia del alumno por la comunicación intercultural	0.00	-0.06
Agencia estudiantil referente a temas globales	0.00	-0.07

Es particularmente importante considerar que, en promedio, los alumnos en las escuelas de Uruguay están más interesados en aprender sobre otras culturas que los países de la OCDE; sin embargo, su desempeño en las competencias globales los dejan detrás. Varios estudios de la OCDE después de PISA 2018 enfatizaron la competencia de los estudiantes en la comunicación intercultural: “entendían normas culturales, estilos interactivos y grados de formalidad en contextos interculturales, y pueden adaptar su comportamiento y comunicación para ajustarse en cada situación” (OCDE, 2020, p. 118). Además, Leandro Folgar, presidente del Plan Ceibal, resalta que Uruguay es una “sociedad muy homogénea” (Folgar, 2021, comunicación personal). Cuando se le preguntó sobre las oportunidades limitadas que el Plan ofrece para intercambios, añade: “En términos de construir relaciones con la gente de otros países, es un gran reto”.

Estos descubrimientos resaltan la necesidad de construir un intercambio intercultural cada vez mayor en la experiencia del alumno. Existen evidencias de programas del Plan Ceibal que promocionan la exposición internacional y la mentalidad global. Por ejemplo, *Ceibal en inglés*, que brinda instrucción en idioma inglés

mediante una red de videoconferencias y maestros remotos del Plan Ceibal, busca “promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en todos los niveles de la educación pública [...] para favorecer la interculturalidad [...] usando la tecnología” (Plan Ceibal, 2021). De manera similar, el involucramiento del Plan Ceibal en el Desafío Bebras de Computación, una iniciativa de pensamiento computacional, así como el desafío de FIRST LEGO League, una competencia global de robótica, también alientan a la colaboración internacional y al intercambio intercultural. A pesar de la participación en las iniciativas internacionales, Folgar admite que el aprendizaje intercultural ocupa un papel casi “inexistente” en los programas curriculares internos de Plan Ceibal en el presente (Folgar, 2021, comunicación personal).

Aspiraciones de los alumnos

Varios informes de investigación describen una desconexión entre la ambición del alumno y las metas que expresan, señalando una brecha en el desarrollo de las aspiraciones en las experiencias educativas. Uno de ellos encuentra que muchos alumnos, en particular aquellos en mayor desventaja, “tienen menos ambiciones que lo que se espera dados sus logros académicos” (OCDE, 2019, p. 6). PISA 2018 reveló que, entre los alumnos con mejores resultados, uno de cada cuatro alumnos menos desfavorecidos y uno de cada diez de los alumnos más favorecidos, no esperan completar su educación terciaria. De manera más específica, el número de estudiantes que espera ser un profesional en la TIC para la edad de 30 está muy por debajo del promedio de la OCDE (OCDE, 2020). Esto es particularmente relevante en Uruguay dada la reputación del país como una economía enfocada en la tecnología, apodado “el Silicon Valley de América del Sur” (Serron, 2018). Esta nación constantemente es líder en indicadores TIC entre los países de América Latina y el Caribe en el Índice de Oportunidad Digital; a pesar de esto, sus alumnos expresan aspiraciones mínimas para trabajar en este sector (Unión Internacional de Telecomunicaciones de las Naciones Unidas, 2017). De hecho, un analista de la OCDE hace notar que, “empoderar a los jóvenes que desean trabajar mientras se aseguran de que su talento empate con las demandas y estructuras del mercado laboral, es una forma inteligente de crear un crecimiento inclusivo” (Bárcena, 2016).

Oportunidades potenciales de acción: matriz de políticas

A la luz de estos descubrimientos, la figura 2 presenta una matriz de políticas que analizan varias vías potenciales de oportunidad para el Plan Ceibal. Los cuatro criterios clave con los que se clasificó cada política se eligieron para dar un panorama general de la viabilidad y el impacto de cada sugerencia. La “Viabilidad política” enmarca cada recomendación en un contexto más amplio que el de la posición del Plan, como una entidad fundada por el gobierno entre otras autoridades educativas. “Mejorar los resultados del alumno” examina la capacidad de cada recomendación de tener un impacto positivo en las mediciones de los resultados del estudiante como puntajes en pruebas, repetición de año e índices de terminación. “Viabilidad de la implementación del Plan Ceibal” considera la probabilidad del soporte y la capacidad del Plan para ejecutar cada recomendación. “Abordar el asunto de manera efectiva” pregunta en qué grado cada recomendación confronta, de forma directa y efectiva, cada asunto identificado en la revisión de la bibliografía en particular. Además, cada sugerencia se considera en relación con las ideas que resaltan en el informe de la UNESCO. Se eligió una escala de cinco puntos: “Muy improbable”, “Improbable”, “Ni probable ni improbable”, “Probable” y “Muy probable”. Los comentarios a estos índices explican posteriormente las razones detrás de la escala de índices en cada columna respectiva.

Figura 2. Matriz de políticas

Recomendaciones	Viabilidad política	Mejorar resultados de los alumnos	Viabilidad de la implementación del Plan Ceibal	Abordar de manera efectiva el asunto	Alineación con el informe de la UNESCO
Preparación del maestro Introducción de un programa del Plan Ceibal de capacitación para el desarrollo profesional para maestros con base en tutorías	Muy probable: Por completo dentro del cometido del Plan Ceibal.	Probable: efectivo, pero no engloba todo.	Muy probable: totalmente dentro de las capacidades del Plan Ceibal.	Muy probable: aborda directamente en el problema destacado.	Enfatiza la colaboración del maestro y el desarrollo profesional.
Preparación del maestro Introducción de la capacitación del Plan Ceibal para maestros, totalmente obligatoria y con compensación	Improbable: requiere una legislación de gobierno.	Muy probable: impacto directo en los resultados, basado en la evidencia.	Muy improbable: no está dentro de las capacidades del Plan Ceibal.	Muy probable: aborda directamente el problema destacado.	Promueve mejores condiciones de trabajo e incentivos para los maestros.
Repetición de grados Desarrollo de programas de “recuperación” que se administrarán por medio de la plataforma CREA	Ni probable ni improbable: requiere coordinación con el gobierno.	Muy probable: impacto directo en los resultados, basado en la evidencia.	Probable: el Plan Ceibal se beneficiaría del apoyo.	Probable: contribuye a abordar el problema destacado.	Ofrece oportunidades de aprendizaje para aquellos rezagados.
Bajas aspiraciones Creación de plataforma de exploración de carreras en línea	Muy probable: completamente dentro del cometido del Plan Ceibal.	Ni probable ni improbable: menos efectos directamente medibles en los resultados.	Improbable: requiere desarrollo sustancial e inversión.	Ni probable ni improbable: contribuye indirectamente a tratar el problema destacado.	Ve más allá del cometido de las escuelas públicas, hacia el empoderamiento futuro.
Exposición global Expansión del modelo Ceibal en inglés que incorpore otros idiomas	Ni probable ni improbable: requiere coordinación con el gobierno.	Probable: efectivo, pero no engloba todo.	Ni probable ni improbable: depende de acciones externas.	Probable: contribuye a tratar el problema. Destacado.	Aprendizaje intercultural mediante la instrucción de un idioma extranjero.
Exposición global Desarrollo de actividades interculturales y cursos en la plataforma CREA	Muy probable: completamente dentro del cometido del Plan Ceibal.	Probable: efectivo, pero no engloba todo.	Muy probable: completamente dentro de las capacidades del Plan Ceibal.	Muy probable: aborda directamente el problema destacado.	Incluye intercambio intercultural y diversidad.

Recomendaciones seleccionadas

La figura 2 demuestra que se muchas áreas de acción posible están fundamentalmente entrelazadas, además de que la búsqueda de cualquier propuesta tendrá un impacto indirecto en los otros. Está claro, sin embargo, que dos recomendaciones tienen mejor posición que otras para la planeación inmediata y la puesta en práctica. Como tal, se eligieron y después se analizaron las siguientes recomendaciones: introducción del programa de capacitación para el desarrollo profesional basado en tutorías del Plan Ceibal para maestros y el desarrollo de actividades interculturales y cursos en la plataforma CREA.

4. RECOMENDACIÓN 1: EXPANDIR EL DESARROLLO DEL MAESTRO POR MEDIO DE TUTORÍAS

Es esencial incrementar la preparación docente con el fin de proporcionar experiencias educativas efectivas para los alumnos. La falta de capacidad en la enseñanza se puede atribuir en gran medida a un déficit de oportunidades de capacitación compensada, baja percepción pública de la profesión y capacitación y apoyo inconsistentes. Como se demuestra en la figura 3, el Plan Ceibal reconoce el papel crucial de los maestros en sus ambiciones para una integración posterior de pedagogías digitales; además, tiene infraestructura disponible que hace que la capacidad cada vez mayor del docente sea factible y tenga un impacto. De hecho, el Plan Ceibal ha capacitado a 5 537 profesores por medio de su rama de Formación Educativa en instrucción digital a la fecha (Plan Ceibal, 2021). Construir las competencias del maestro en pedagogías digitales y de tecnología es un área clave en la que el Plan puede continuar teniendo una influencia significativa.

Figura 3. Metas y metodología del Plan Ceibal (Folgar @ Montaldo, 2020)



4.1 Contexto

En un esfuerzo por mitigar el asunto de la preparación docente, según se establece en el análisis, se creó el Sistema Nacional de Educación a Maestros en 2008. Sin embargo, los índices de terminación de los profesores siguen siendo bajos. Esto puede deberse, en parte, a la falta de un sistema de evaluación y acompañamiento para asegurar la calidad y evaluar la efectividad de los programas de capacitación. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) encontró en su evaluación de 2018 que la mayoría de los docentes buscan una capacitación relevante, incluyendo “[...] casi 40% de los maestros de primaria y secundaria [quienes] establecieron que consideran esencial recibir capacitación en las tecnologías de información y comunicación”, que es particularmente importante para el Plan Ceibal (Nacional de Educación Educativa, 2021).

Lo anterior sugiere que el problema no es un asunto de motivación de los maestros, sino de la misma capacitación. La OCDE considera los problemas de reclutamiento de profesores y despliegue como “altamente ineficientes, mientras que la compensación a los maestros no está estructurada”, haciendo notar que la ausencia de una estrategia clara tiene como resultado que el docente se sienta sin preparación, sin apoyo y sin buena paga (Santiago *et al.*, 2016, p. 5). Sin una visión nacional de su papel ni requisitos obligatorios para el desarrollo profesional, los maestros participan en programas de desarrollo profesional y capacitación de manera voluntaria.

El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) actualmente ofrece cursos de capacitación desarrollados por la ANEP. Este instituto es el mayor proveedor de capacitación enfocada en capacidades pedagógicas, investigación y oferta especializada. Se estima que la baja participación en estos programas se debe a una falta de tiempo y compensación, y a la ausencia de una cultura de desarrollo profesional dentro de la docencia (Santiago *et al.*, 2016, p. 233). Los programas de tutorías actualmente están disponibles; sin embargo, no están regulados, lo que ocasiona que muchos maestros tengan un apoyo inadecuado conforme comienzan sus carreras (Santiago *et al.*, 2016, p. 17). El Plan Ceibal también usaba el método popular de las tutorías como una técnica de capacitación durante los primeros días de la reforma. En 2009, se creó el papel de *maestro Ceibal*; estos docentes recibieron una extensa capacitación con el fin de dar apoyo a otros en sus escuelas sobre el mejor uso de las computadoras portátiles y dispositivos digitales para apoyar el aprendizaje. La iniciativa demostró ser útil, pero la evidencia sugiere que este papel no continuó más allá de aprender cómo usar la computadora (ANEP, 2011, p. 37).

4.2 El papel de los maestros en el Plan Ceibal

El Plan Ceibal ha visto un incremento significativo de maestros que usan sus recursos entre 2018-2020. Este prometedor aumento, que dependió de que los profesores participaran de forma voluntaria, significa una base sólida de motivación para ellos. No obstante, solo los sistemas de administración del aprendizaje tuvieron más de 50% de uso por docentes. El Plan necesita que la mayoría de los maestros usen de manera constante las herramientas disponibles con el fin de mejorar la equidad en escuelas y aulas (IEA, 2020). Este ejemplo específico de ofrece un panorama hacia un asunto de capacitación más amplio con los grupos de habilidades y capacidad docentes que siguen siendo una barrera entre los programas del Plan Ceibal y de máximo impacto.

El Plan buscó abordar las necesidades identificadas por la información del INEEd mediante su rama de formación educativa, que se dedica por completo a la capacitación del maestro, y ofrece actualmente “2000 recursos educativos abiertos, acceso a una librería digital con más de 2000 contenidos incluyendo libros de texto, libros de cuentos, fichas” (Formación Docente, n.d.). El Plan Ceibal ya tiene la infraestructura para apoyar posteriormente la capacitación a profesores y la construcción de su capacidad. Sin embargo, en la actualidad le falta una visión clara sobre el papel del docente al usar la TIC en la práctica. Esta ausencia de guía implica una falta de oportunidad para que los profesores, en colectivo, avancen hacia las metas establecidas. (Fullan *et al.*, 2013, p. 21).

El programa Ceibal en inglés es un ejemplo relevante para examinar más adelante cómo influye la capacidad de los maestros en el trabajo del Plan. Este programa se creó para apoyar la instrucción del idioma inglés conectando clases con un maestro remoto localizado en varios países en todo el mundo. Aun cuando se trata de una forma innovadora de afrontar una necesidad inmediata, si la instrucción del idioma es una prioridad para el aprendizaje de los alumnos de Uruguay, los maestros deberían poseer las capacidades también (Trucano, 2016). Aquí, el Plan Ceibal identificó una brecha entre las capacidades docentes y las necesidades de los alumnos, y se enfocó en los esfuerzos de capacitación para reducir esa brecha.

El Plan no tiene la capacidad de elaborar sus propios programas de capacitación obligatorios para todos los maestros, lo cual es competencia de la ANEP, pero aún sigue siendo un socio gubernamental de influencia. Como se ha expresado en entrevistas, los miembros originales del Plan Ceibal desean ver una integración posterior del pensamiento computacional y de las pedagogías digitales, lo que puede requerir una mayor participación de los maestros en los programas de desarrollo. Además, este momento es oportuno dado el involucramiento del Plan en la presente reforma educativa nacional.

4.3 Evidencia de capacitación exitosa

La investigación indica que para lograr una mayor efectividad de los maestros mediante su capacitación se requiere una inversión monetaria importante y un compromiso a largo plazo. Aun cuando existen diferentes formas de capacitación para los maestros, para ser breves, nos enfocamos únicamente en aquellas relevantes para el Plan Ceibal en la búsqueda de competencias digitales para los maestros.

Se recomienda un enfoque de desarrollo profesional “autodirigido”, en el que los docentes identifiquen brechas y capacidades en su conocimiento personal, y establezcan sus propias metas; que quienes administren la capacitación puedan luego facilitar que se garantice el cumplimiento de los objetivos establecidos (Villegas-Reimers, 2003, p. 97). Esto asegura que se cubran las necesidades de los maestros y se consideran sus aportaciones. La información de la evaluación 2018 del INEEd en la que los profesores han identificado áreas de automejora se puede usar como base para la planeación. También deben considerarse las oportunidades de desarrollo profesional a largo plazo.

Aunque el Plan Ceibal brinda sólidos cursos de capacitación en línea, talleres, eventos de participación única, estos han demostrado no ser los más efectivos cuando se ofrecen como “experiencias únicas”. No obstante, cuando se mantienen con el tiempo y se apoya a los maestros por medio de una entidad externa, un modelo en servicio puede ser efectivo (Villegas-Reimers, 2003, p. 93). Aquí existe una oportunidad para que el Plan Ceibal pueda crear más opciones de capacitación a largo plazo, pero los retos de compensación y los programas presentarán obstáculos para que ellos se comprometan más tiempo.

La compensación a los maestros es un método probado para asegurar la consistencia en su capacitación y la calidad. Por ejemplo, la capacitación en pensamiento computacional que se puso en marcha en Inglaterra en 2014 implicó que se dedicaran fondos modestos del gobierno a la iniciativa. Hubo poca participación docente. En 2018 se incrementaron significativamente los fondos para compensación y, en conjunto, los índices de participación aumentaron de forma significativa (Staufenberg, 2018) Una aportación importante de este caso es que “la capacitación a maestros debe ser una prioridad inmediata que requiere fondos ambiciosos y planeación a largo plazo” (Fowler & Vegas, 2021, p. 4).

Los ejemplos de brindar una compensación por capacitación a los profesores en Uruguay se encuentran en iniciativas como Maestros Comunitarios, Maestro + Maestro, el Proyecto de Tutoriales y el programa de Compromiso Educativo que ejemplifica los resultados positivos subsecuentes de los alumnos (Santiago *et al.*, 2016, p. 9). También incluyen componentes de tutorías y observaciones, que comúnmente son métodos de capacitación exitosos (Villegas-Reimers, 2003, p. 101).

4.4 Recomendación e implementación

Con base en el análisis y la evidencia antes mencionados, y con las actuales metas del Plan Ceibal en mente, nuestra teoría de acción para la recomendación 1 es la siguiente: si los maestros tienen la habilidad, la compensación y el apoyo suficiente para la capacitación, así como para alcanzar las metas específicas, entonces mejorarán la calidad de la enseñanza y los resultados de los alumnos. A cambio, esto mejorará la percepción pública de la profesión. El Plan Ceibal debe usar su influencia para coordinarse con las organizaciones de gobierno, como la ANEP, con el fin de que el uso de los programas del Plan sea una norma del sector, además de crear una cultura más universal en cuanto a la capacitación a los maestros. Una vez establecida la expectativa de que los docentes usarán las pedagogías digitales interactuando con los programas del Plan Ceibal, se deben establecer sistemas para que obtengan habilidades relevantes.

Por tanto, nuestra recomendación es que el Plan Ceibal enfoque sus esfuerzos en desarrollar las competencias docentes volviendo a reinstituir Maestros Ceibal como un programa de tutorías. En esta iteración moderna, el Plan contratará y compensará a los maestros Ceibal, quienes recibirán una capacitación extensa en habilidades pedagógicas y técnicas requeridas para integrar dispositivos digitales a la instrucción, con un enfoque adicional sobre cómo enseñar el pensamiento computacional. Esto permitirá entonces que ellos sean tutores de maestros en varias escuelas diferentes, mejorando las sociedades entre escuelas. La capacitación consiste en incorporar un consumo crítico de la tecnología, ya que el Plan Ceibal desea cambiar la mentalidad de maestros y alumnos: de creer que la tecnología se refiere a dispositivos puramente instrumen-

tales a considerarla un asunto mayor y con desafíos establecidos por un mundo guiado cada vez más por la información y dependiente de la tecnología (Mazza, 2021, comunicación personal). Para apoyar las tutorías, la OCDE recomienda un “marco de competencia para la profesión de la enseñanza” como un “mecanismo esencial para aclarar las expectativas de lo que buscan lograr los sistemas de educación para maestros y desarrollo profesional” (Santiago *et al.*, 2016, pp. 5-14). Para acompañar esta recomendación, aconsejamos seguir la siguiente estrategia multifacética, que reconoce la necesidad de múltiples acciones con el fin de observar un impacto sostenido:

De manera interna, se recomienda que la formación educativa del Plan Ceibal deba:

1. Reintegrar a maestros Ceibal, con un nuevo enfoque en pensamiento computacional y pedagogías digitales.
2. Publicar un marco de competencias esperado para maestros que participan en los programas del Plan Ceibal, que se pueda usar como base para el programa de tutorías.
3. Desarrollar un sistema de evaluación para capacitación docente que ofrezca determinar qué métodos son los más efectivos y populares.

Acerca de la actual reforma nacional de políticas educativas, se recomienda que el Plan Ceibal deba:

1. Abogar por que la capacitación del Plan sea obligatoria, ya sea como oportunidades de capacitación específicas, o dar a los maestros la opción de seleccionar las oportunidades de capacitación y cumplir con cierto número de horas.
2. Abogar por una compensación justa por la capacitación para el docente.
3. Abogar por construir tiempo de capacitación en los programas de los maestros.

Aun cuando la recomendación interna del Plan Ceibal pueda ponerse en práctica de manera separada, se recomienda trabajar en conjunto por la defensa de un cambio sistémico. El éxito en la puesta en marcha depende de una cultura de apoyo a la capacitación, que considere los diversos contextos del maestro, asignando tiempo para que participen en la capacitación, así como fondos suficientes. El Plan necesitará asociarse con el gobierno para cumplir las metas a gran escala (Villegas-Reimers, 2003, pp. 119-128).

5. RECOMENDACIÓN 2: DISEÑAR UN CURRÍCULO DE COMPETENCIAS GLOBALES DENTRO DE LA INFRAESTRUCTURA TÉCNICA EXISTENTE

Conforme consideramos el grado en que la globalización está influyendo en las sociedades en el mundo, la educación debe preparar a los estudiantes con las herramientas y habilidades necesarias para convertirse en

ciudadanos globales. Por lo regular estas competencias se logran por medio de la colaboración internacional, intercambios interculturales y la exposición a contextos diversos. Dado su alcance significativo en Uruguay y la infraestructura digital única, el Plan Ceibal está bien posicionado para facilitar este movimiento hacia una población de jóvenes con pensamiento global.

5.1 Contexto

La noción de *competencia global* está bien establecida, con varias medidas distintivas especificadas por PISA (Véase la figura 1 para seleccionar las medidas PISA de “competencia global”). El Marco de Aprendizaje Conceptual establecido por la OCDE en El Futuro de la Educación y las Habilidades 2030 llama al desarrollo de “habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la autoconciencia, el respeto por otros y la capacidad de comunicación”, conforme se transforman las aulas y los espacios de trabajo en espacios más ética, cultural y lingüísticamente diversos (OCDE, 2019) La primera dimensión en el informe de la UNESCO, Pedagogías caracterizadas por la solidaridad y la cooperación, apela a crear un sistema que incluya la diversidad y la pluralidad. Este tuvo eco en la cuarta Meta de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que busca “asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

Como se establece en el análisis, Uruguay está retrasado en el desarrollo de competencias globales; aun así, los estudiantes uruguayos están más interesados en aprender sobre otras culturas que los de otros países que participan en PISA. Este entusiasmo, junto con el apoyo de los maestros para la integración de dispositivos digitales a la instrucción, crea condiciones óptimas para poner en marcha las competencias globales de manera más extensa. El Plan Ceibal está bien posicionado para responder a la motivación de profesores y alumnos, proporcionando más oportunidades de actividades interculturales, así como colaboración y exposición internacional.

5.2 Competencias globales en el Plan Ceibal

Actualmente, el Plan ofrece una variedad de iniciativas que permiten la colaboración internacional y el entendimiento global. Por ejemplo, el Desafío Bebras en Computación es una iniciativa internacional en la que los maestros y estudiantes de 50 países desarrollan sus habilidades de resolución de problemas. Además, el Plan se ha asociado con el Desafío de la FIRST LOGO League (FLL) para ofrecer la FLL en Uruguay, organizando una competencia anual en la que los tres equipos ganadores participan en competencias internacionales. Este país ha percibido recientemente un éxito importante en la etapa internacional en FLL; un miembro del equipo ganador resalta “la invaluable experiencia de interactuar con alumnos de todo el mundo” (Ferraro, 2021, comunicación personal). Asimismo, el Plan Ceibal también colabora con la ANEP en la Red Global de Aprendizaje (*Global Learning Network* en inglés) programa de colaboración a escala mundial que alienta los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas alrededor del mundo.

Aun cuando tales oportunidades proporcionan experiencias únicas y benéficas, estas son, en gran medida, exclusivas. El Plan debe ofrecer programas más accesibles y de mayor alcance para buscar la equidad y la inclusión con el fin de poder experimentar otras culturas y desarrollar competencias globales.

5.3 Evidencia de programas exitosos

Los resultados de la sección de competencia global de PISA 2018 ofrecen un panorama en el cual los países están desarrollando las competencias globales de los alumnos y cómo lo están haciendo. Aquellos que lograron los resultados más favorables en la competencia global fueron Singapur (estudiantes con puntajes promedio de 576), Canadá (554), Hong Kong (542), Escocia (534) y Taiwán (527) (Davie, 2020).

Tomando a Singapur como ejemplo, es esencial resaltar que, en promedio, los alumnos en dicha nación participaron en 7.8 actividades que desarrollaron alguna forma de competencia global en el año, contra el promedio de la OCDE de 5.5 actividades. La actividad más común en la que participaron fue “aprendizaje sobre culturas diferentes”, con 93% de los alumnos (el promedio de la OCDE es de 76%). De los estudiantes en Singapur, 89% señalaron que aprendieron “cómo la gente de diferentes culturas puede tener diferentes perspectivas de algunos asuntos” (el promedio de la OCDE es de 62%). De forma similar, 86% ha aprendido a “comunicarse con gente con diferentes contextos” (el promedio de la OCDE es de 58%) (Mostafa, n.d.). Las distintas oportunidades de participación específica incluyen discusiones sobre asuntos contemporáneos, viajes educativos a sitios culturales, proyectos de investigación acerca de varias culturas y programas de inmersión con escuelas en la región (Davie, 2020). En Singapur, incluso después de explicar los perfiles socioeconómicos de los alumnos y las escuelas, las interacciones con gente de diferentes países en la escuela se correlacionan de manera positiva con las actitudes interculturales y globales de los alumnos y sus disposiciones (Mostafa, n. d.).

En general, la evidencia indica que los estudiantes aprenden a sintetizar información e ideas de varias fuentes y perspectivas con el fin de emitir juicios bien informados con base en lo que han aprendido. Un plan de estudios con orientación global los involucra en su propio aprendizaje y alienta a buscar posterior conocimiento y entendimiento del mundo alrededor de ellos. Como tal, un alumno curioso y motivado tendrá un mayor deseo de aprender, tanto dentro del aula como fuera de ella (Asia Society, n. d.).

5.4 Recomendación e implementación

Con base en el análisis y la evidencia mencionados anteriormente, y tras reconocer los esfuerzos actuales del Plan Ceibal para diseñar oportunidades de colaboración internacional, nuestra teoría de acción para la recomendación 2 es la siguiente: si el Plan usa sus capacidades tecnológicas y competencias para diseñar e implementar experiencias que promuevan las competencias globales, entonces los alumnos que participan en estos programas desarrollarán las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos globales.

Nuestra recomendación final es que el Plan Ceibal expanda su oferta actual de colaboración internacional y exposición global desarrollando actividades globales e interculturales en CREA. Esta última es la vía óptima mediante la cual los alumnos pueden estar expuestos a material de competencia global, dado su extendido uso entre maestros y estudiantes, y el acceso casi universal de Uruguay a los dispositivos digitales. Estos nuevos cursos en línea pueden incluir oportunidades para que alumnos de diferentes países hablen entre ellos de sus culturas, para debatir sobre temas de importancia global (esto es, cambio climático, equidad de

género, migración), y trabajar juntos para presentar descubrimientos o llegar a soluciones potenciales. La Red Global de Aprendizaje se puede usar para establecer conexiones con otros grupos educativos. Se recomienda que el Plan Ceibal potencie esta propuesta para:

1. Expandir las oportunidades de aprendizaje basadas en proyectos para que los alumnos aprendan, con sus pares, en escuelas de carácter nacional e internacional.
2. Promover la interacción entre alumnos de diferentes contextos sociales y culturales.
3. Proporcionar actividades que eduquen a los estudiantes sobre diferentes culturas.
4. Empoderar a los alumnos para que aprendan sobre temas de equidad y diversidad.

En cuanto a facilitar el desarrollo de actitudes y valores en línea con la noción de la UNESCO sobre “pedagogías caracterizadas por la solidaridad y la cooperación”, se recomienda que las actividades y el plan de estudios de competencia del Plan Ceibal:

1. Desafíen a los alumnos a investigar el mundo.
2. Consideren una variedad de perspectivas.
3. Comuniquen ideas de manera clara y sensible.
4. Alienten a los estudiantes a tomar acción significativa.

La integración de las actividades interculturales dentro de CREA, enraizadas en competencias globales, es un cometido y una capacidad en el Plan. Por último, incrementar las oportunidades de participar en intercambios interculturales y colaboración internacional dará a los estudiantes uruguayos un posterior avance a convertirse en ciudadanos globales activos, con apoyo de la OCDE y la UNESCO.

6. CONCLUSIONES

El Plan Ceibal está en buena posición para desarrollar programas e influir en las decisiones de las políticas alineado al informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre los Futuros de la Educación. Después de una sólida investigación y análisis, ofrecemos dos recomendaciones de acción inmediata: 1) expandir el desarrollo del maestro por medio de tutorías y 2) diseñar un plan de estudios de competencia global dentro de la infraestructura existente del Plan Ceibal. Dada su ubicuidad e influencia, el Plan tiene los medios y las capacidades para abordar algunos de los asuntos educativos más importantes de Uruguay, así como para mover su sistema educativo incluso más cerca de la visión de la UNESCO.

CODA

Los autores de este documento se reunieron con Leandro Folgar, presidente del Plan Ceibal, y Gonzalo Baroni, director nacional de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura en enero del 2022. Ambos recibieron el informe y sus recomendaciones con entusiasmo. Los autores recibieron una invitación posterior para hablar en la conferencia para maestros del Plan Ceibal 2022 y compartir sus descubrimientos con un grupo importante de personas interesadas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este capítulo deseamos agradecer a todos en el Plan Ceibal por su cortesía y cooperación. Estamos particularmente en deuda con Javier Mazza, Irene González, Leandro Folgar, Emiliano Pereiro, Mauro Carballo, Carinna Balsamo y Lautaro Ferraro. También extendemos nuestro agradecimiento a Gonzalo Baroni, director nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, por su retroalimentación personal.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2011, october). *Plan Ceibal in Uruguay: From pedagogical reality to an ICT roadmap for the future*. UNESCO.
- Asia Society. (n. d.). *Five Reasons Why Global Competence Matters*. Asia Society, Center for Global Education. [En línea], disponible en: <https://asiasociety.org/education/five-reasons-why-global-competence-matters>
- Bárcena, A. (2016, october 28). *Empowering the 40% of young Latin Americans not in formal jobs, education or training could spark new growth engines, says latest Latin American Economic Outlook*. OECD. [En línea], disponible en: <https://www.oecd.org/countries/uruguay/press-release-latin-american-economic-outlook-2017.htm>
- Bardach, E., & Patashnik, E. M. (2020). *A Practical Guide for Policy Analysis* (Sixth Edition ed.). SAGE Publishing.
- Bassi, M. et al. (2015, Fall). Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America: Is the Glass Half Empty or Half Full? *Economía*, 16 (1), pp. 115-156.
- Choi, Á. et al. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), pp. 21-42.
- Davie, S. (2020, october 22). *Singapore's 15-year-olds top oecd's pisa global competence test*. The Straits Times. [En línea], disponible en: <https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/singapores-15-year-olds-top-oecd-global-competence-test>
- Edelman, A., & Fernández, A. (2010, febrero). Ceibal Plan 'One Laptop Per Child' in Uruguay. *Revista de Antiguos Alumnos del ieem*.
- Florencia Ripani, M. (2020). *Education continuity stories series*. OECD.
- Folgar, L. (2021). Uruguay's Ceibal Integrado: Innovation in the public education system. In *Learning to Build Back Better Futures* (pp. 154-164). UNESCO.
- Folgar, L., & Montaldo, M. (2020). *Plan Ceibal: Fieldnotes from Uruguay*. *Formación Docente*. (n. d.). Plan Ceibal. [En línea], disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/en/formacion-docente>
- Fowler, B., & Vegas, E. (2021). *How England Implemented its Computer Science Education Program*. Brookings Institution.
- Fullan, M. et al. (2013, january 30). *Ceibal: Next Steps*. Michael Fullan Enterprises.
- GPS Education. (2018). *Uruguay - Student performance (PISA 2018)*. Education GPS.
- Hinostroza, J. et al. (2011). Case study: Uruguay. In *Transforming Education: the Power of ICT Politics* (pp. 125-165). UNESCO.
- IEA. (2020). *ICILS Teachers Panel 2020: Denmark, Finland, Uruguay*.

- INEEd. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Uruguay*. National Institute for Educational Evaluation (Instituto Nacional de Evaluación Educativa).
- The International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining Our Futures Together*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Mateo Diaz, M., & Lee, C. (2020). *What Technology Can and Can't Do for Education*. Inter-American Development Bank.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021, septiembre). *Educación y tic*. Ministerio de Educación y Cultura. [En línea], disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/educacion-tic>
- Molinari de Rennie, C., & Canale, G. (2019). Technology, Multimodality and Learning: Analyzing Meaning Across Scales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 2.
- Mostafa, T. (n.d.). *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD.
- Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay-2019-2020>
- OCDE. (2007). *PISA 2006 Database*.
- OCDE. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030.
- OCDE. (2019, december 3). *Uruguay: Results from pisa 2018*. OECD.
- OCDE. (2020). Ability to engage in open, appropriate and effective communication across cultures. In *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* (pp. 116-138).
- OCDE. (2020). *Education GPS - Uruguay - Student performance (PISA 2018)*. Education GPS.
- Plan Ceibal. (n.d.). Plan Ceibal. [En línea], disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/en/institucional>
- Plan Ceibal. (2020). *Plan Estratégico 2021-2025*.
- Plan Ceibal. (2021). *Ceibal en inglés - Sobre CEI*. Ceibal en inglés. [En línea], disponible en: <https://ingles.ceibal.edu.uy/sobre-cei>
- Plan Ceibal. (2021, september 21). *Ceibal en cifras*. Plan Ceibal. [En línea], disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>
- Plan Ceibal & ANEP. (2011, octubre). *Plan Ceibal in Uruguay* (UNESCO, Ed.). ANEP.
- Reimers, F. M. (2020). *Audacious Education Purposes*. Springer Open.
- Santiago, P. et al. (2016). Uruguay 2016. *oecd Reviews of School Resources*.

- Serron, C. (2018, april 16). Uruguay: The Silicon Valley of South America. *Medium*. [En línea], disponible en: <https://medium.com/bros/uruguay-the-silicon-valley-of-south-america-8cdef0bbcad>
- Staufenberg, J. (2018, September 17). Computing master teacher target achieved! But now what? *Schools Week*. [En línea], disponible en: <https://schoolsweek.co.uk/computing-master-teacher-target-achieved-but-now-what/>
- Trucano, M. (2009, december 11). *How do you evaluate a plan like Ceibal?* World Bank. [En línea], disponible en: <https://blogs.worldbank.org/edutech/evaluating-ceibal>
- Trucano, M. (2016, may 6). *How students in Uruguayan schools are being taught English over the Internet by teachers in Argentina -- and in the UK & the Philippines*. World Bank Blogs. [En línea], disponible en: <https://blogs.worldbank.org/edutech/remote-teaching-uruguay>
- United Nations. (n.d.). *#Envision2030 Goal 4: Quality Education | United Nations Enable*. the United Nations. [En línea], disponible en: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/envision2030-goal4.html>
- United Nations International Telecommunication Union. (2017). *2017 Global ICT Development Index*. ITU. [En línea], disponible en: <https://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html>
- Vázquez, T. (2009, january 30). *Digital Democracy*. Americas Quarterly. [En línea], disponible en: <https://www.americasquarterly.org/fulltextarticle/digital-democracy/>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO. International Institute for Educational Planning.
- Vinas-Forcade, et al. (2021). *Grade Repetition: Does the School's Socioeconomic Composition Matter?* European Educational Research Association.

SEMBLANZAS

Guillermo Delso Segovia

De Madrid, España, es candidato a la maestría en Educación en Liderazgo, Organizaciones y Emprendimiento Educativo. Después de haber obtenido su licenciatura en Economía Política Internacional en la Universidad de Georgetown, trabajó como gerente de proyecto en el SEK Education Group.

Erica HyoWon Jang

De Corea del Sur, es candidata a la maestría en Educación en Estudios Especializados. Es CEO de una organización no lucrativa que ofrece oportunidades para que niños en áreas marginadas experimenten una educación cultural. Actualmente, está trabajando en el negocio de instrumentos musicales en Francia como consultora internacional y artista residente.

Chloe Manuel

De Newcastle, Inglaterra, es becaria en el Frank Knox Memorial y candidata a la maestría en Educación, en el programa Políticas y Análisis de la Educación. Después de obtener su título universitario en la Universidad de Oxford, trabajó para varias organizaciones educativas no lucrativas y como maestra de inglés en Madrid, España. Desea regresar a su país natal en el futuro para trabajar en educación, en el ámbito político.

Elisabeth Staal

De Estados Unidos, es candidata a la maestría en Educación, en Liderazgo, Organizaciones y Emprendimiento Educativo. Sus antecedentes se encuentran en una intersección de educación artística y discapacidad; ha trabajado con capacidades tanto administrativas como de enseñanza, lo que le otorgó una lente única al considerar los problemas y soluciones en la educación.



Hacia un nuevo contrato social para la educación: colaboraciones para reimaginar juntos nuestros futuros

presenta el trabajo llevado a cabo por estudiantes de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, quienes examinaron cómo mejorar los sistemas educativos en diversos lugares en el mundo considerando como marco analítico el reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros*.
Un nuevo contrato social para la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

Entre septiembre y diciembre de 2021, equipos de estudiantes del curso “Análisis en Política de Educación e Investigación en Perspectiva Comparativa” se asociaron con autoridades educativas, distritos escolares y otros sistemas a gran escala, a nivel nacional, estatal y municipal en Colombia (Bogotá), Ecuador, Israel, Kenia, México (Guanajuato, Jalisco y Nuevo León), Mongolia, Nepal, Palestina, Sierra Leona, Sudáfrica, Estados Unidos (Central Falls) y Uruguay para identificar los retos que enfrenta la educación en esos sistemas educativos y los esfuerzos que se realizan para afrontarlos, así como para sugerir vías de mejoramiento con base en ideas presentadas en el informe de la UNESCO.



LA
ESCUELA QUE
QUEREMOS



fundación sm