

PERSPECTIVAS Y REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2036

**DIANA M. REVILLA FIGUEROA
LUIS SIME POMA (Editores)**



PERSPECTIVAS Y REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2036

**DIANA M. REVILLA FIGUEROA
LUIS SIME POMA (Editores)**

Facultad de Educación, Departamento Académico de
Educación, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036

Diana M. Revilla Figueroa

Luis Sime Poma (Editores)

- © De la presente edición
Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación,
Departamento Académico de Educación y Centro de Investigaciones y
Servicios Educativos (CISE)
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima-Perú
(51-1) 626-2000
cise@pucp.edu.pe
www.cise.pucp.edu.pe/

Coordinación de la edición: Luis Sime Poma
Cuidado de edición: Themis Castellanos Del Portal
Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera

Primera edición digital, agosto de 2021



Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento no representan necesariamente posturas institucionales.

ISBN: 978-612-47328-6-7

Índice

Introducción	07
Historia y ciudadanía: relatos del pasado para construir el futuro Augusta Valle Taiman	11
El bienestar socioemocional y la conjugación de dos competencias fundamentales: socioemocional y espiritual María de los Ángeles Sánchez Trujillo	21
Proyecto Educativo Nacional al 2036: bienestar socioemocional César Uribe Neyra	31
Miradas desde el PEN 2036 para la reconstrucción de la ciudadanía desde su atención al bienestar socioemocional Verónica Milagros Castillo Pérez	41
El propósito bienestar socioemocional del Proyecto Educativo Nacional al 2036 Clara Jessica Vargas-D'Uniam Pilar Lamas Basurto de Colán Carmen María Sandoval Figueroa	49
La formación continua en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 Luis Sime Poma	58
Formar para la investigación, investigar para la educación: retos para la universidad Carmen Díaz-Bazo	69
El compromiso docente en el desarrollo del potencial de cada estudiante desde una educación humanizadora Mónica Camargo Cuellar Lileya Manrique Villavicencio	79

Ciudadanía digital: elemento de la ciudadanía plena Giannina Bustamante Oliva	87
Pedagogía del diálogo e integración de prácticas diversas Paula Córdova Gastiaburu	96
Valoración del aprendizaje de un idioma extranjero en el PEN al 2036 Isabel García Ponce	105
PEN 2036: cinco impulsores del cambio Gilmer Bernabé Sánchez	114

Introducción

El presente libro reúne doce ensayos de profesores del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) que buscan reflexionar sobre el nuevo *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (PEN 2036) publicado por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020).

El texto es producto del interés por aportar diversas perspectivas y reflexiones en torno al PEN 2036. Además de formar docentes, el área de Educación de la PUCP participa y se involucra en temas de la gestión pública de la educación, a través de publicaciones, de mesas técnicas de consulta del Ministerio de Educación (Minedu) y del Consejo Nacional de Educación (CNE), de eventos académicos, de consultorías y de espacios de debate y de acciones de colaboración a favor del desarrollo de la educación en el país. Como parte de esta trayectoria institucional destacamos el *Primer Congreso de Políticas Educativas* organizado por la Facultad de Educación PUCP y el CNE, en octubre del 2007, y que fue uno de los escenarios de presentación del *Proyecto Educativo Nacional al 2021* publicado en enero de ese año¹. Un segundo hito ha sido el *Aula Magna* del 2008 -el evento anual principal de nuestra Universidad- que tuvo como tema principal la Reforma del Estado, siendo uno de los ejes centrales las políticas públicas educación en la cual se abordó el reciente PEN² de ese entonces. Además, cada cuatro años la Facultad de Educación organiza los *Seminarios de Análisis y Perspectivas de la Educación Peruana*, en la cual se priorizan ciertos aspectos de la educación nacional y cuya octava versión se realizó

¹ Facultad de Educación (2010). *Primer Congreso de Políticas Educativas*. Proyecto Educativo Nacional. Lima: FAE-PUCP

² En dicho evento, la conferencia de la directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP), Cristina del Mastro, fue: *Diagnóstico y perspectivas: Proyecto Educativo Nacional y proyectos regionales y locales*. Pease, H. y Villafranca, L. (Eds.) (2009). *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas*. Fondo Editorial PUCP. <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/images/documentos/publicaciones/reforma2009.pdf>

el 2017³. Más recientemente, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP) e Innova-PUCP participaron en la evaluación del PEN al 2021.

Este libro expresa la valoración de uno de los recursos con los que cuenta la sociedad para organizarse y resolver problemas sociales como son las políticas públicas. En el campo de la educación estas políticas requieren de un Estado con visiones estratégicas de largo plazo que permitan orientar los cambios más importantes para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo peruano y que es parte de uno de los retos planteados a nivel mundial por los Objetivos de Desarrollo Sostenible proclamados por las Naciones Unidas.

Los Proyectos Educativos Nacionales son un aporte fundamental para esas orientaciones estratégicas, los cuales se complementan con los Proyectos Educativos Regionales que permean las políticas de las particularidades necesarias fruto de las múltiples diversidades de nuestro país. Estos proyectos son referentes esenciales para que los gobiernos nacionales, regionales y locales construyan políticas específicas y emergentes a cada realidad, cuestión que sigue siendo aún un reto para la articulación y eficacia de las políticas.

Como es previsible estas macro orientaciones necesitan actualizarse ante realidades y tendencias cambiantes de la sociedad peruana y el mundo. La pandemia y las crisis políticas obliga a repensar las políticas públicas desde diversas miradas y urgencias en medio de escenarios de incertidumbres. El PEN al 2021 tuvo otro contexto sanitario y político para su desarrollo. Este nuevo PEN se implementará en un periodo de país más desafiado, con las diversas secuelas de la pandemia y los problemas de gobernabilidad que están impactando también en el sector educación.

El PEN 2036 como todo texto de política pública es susceptible de diferentes lecturas, con niveles de coincidencias como de discrepancias sobre sus contenidos explícitos u omisiones y que enriquecen una cultura de la participación con opinión y tolerancia. Desde la comunidad académica interesa llamar la atención en algunos temas explicitados en el PEN 2036 y sobre los cuales los autores de este libro expresan sus reflexiones con la libertad de opinión y pensamiento que los faculta.

³ Tueros, E. (Coord.). (2017). VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Departamento de Educación, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/165999>

La primera parte del documento del PEN 2036 está dedicado a desarrollar un diagnóstico y reconocimiento de los problemas y tendencias que afectan nuestra educación. Augusta Valle Taiman dialoga desde su ensayo con aquellas ideas incluidas en esta parte sobre la historia y la ciudadanía en sus implicancias para la educación básica.

Luego de ese primer capítulo del PEN 2036, le sigue uno segundo más prospectivo (“¿Cómo imaginamos la educación en el Perú al 2036?”) que contiene una visión y cuatro propósitos, siendo uno de ellos relacionado al bienestar socioemocional y que ha servido de motivación central para los ensayos independientes de las profesoras María de los Ángeles Sánchez Trujillo, César Uribe, Verónica Castillo Pérez y para el texto en coautoría de Clara Jessica Vargas-D’Uniam, Pilar Lamas Basurto de Colán y Carmen María Sandoval Figueroa.

Otros docentes abordan más bien algunos aspectos del tercer capítulo del PEN 2036 donde se precisan diez orientaciones estratégicas para la educación peruana. Así, el ensayo de Luis Sime Poma, a propósito de las orientaciones sobre la docencia y los gestores, aborda la formación continua de estos agentes educativos. Por su parte, también, Carmen Diaz Bazo reflexiona sobre dicha orientación desde la necesidad de una formación para la investigación en la docencia y, además, retomando la última orientación estratégica sobre la promoción de la ciencia, sostiene la importancia de la investigación educativa. A su vez, Mónica Camargo Cuellar y Lileya Manrique Villavicencio, en referencia a la misma orientación del PEN sobre la docencia, ahondan en conceptualizar los compromisos del docente para con sus estudiantes.

Aprovechando el término de “ciudadanía digital”, referido en una de las orientaciones estratégicas, Giannina Bustamante Oliva desarrolla este concepto para legitimarse como parte de la ciudadanía plena que el PEN plantea. La interculturalidad ha sido también una idea que atraviesa el texto del PEN que logra explicitarse mejor en una de las orientaciones y que es parte sustancial del ensayo de Paula Córdova Gastiaburu. El tema del fortalecimiento de la educación pública y la cuestión idiomática señalada en una de las orientaciones ha sido motivo para la problematización que realiza Isabel García Ponce sobre la enseñanza del idioma extranjero en el sistema educativo peruano.

El cuarto capítulo del documento del PEN 2036 propone lo que denomina “los grandes impulsores del cambio”, el cual es trabajado en el ensayo que plantea Gilmer Bernabé Sánchez.

Esta publicación es parte del esfuerzo conjunto de la Facultad de Educación, el Departamento de Educación y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que no representa una postura institucional sino la expresión de diferentes miradas de cada autor para continuar alimentando las necesarias reflexiones y compromisos con una educación para una ciudadanía plena.

Luis Sime Poma⁴ y Diana Revilla Figueroa⁵

⁴ Docente principal del Departamento Académico de Educación. Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud Universiteit Nijmegen-Holanda. Miembro del Grupo de Investigación Formación y Actores en Investigación Educativa (CISE-PUCP).

⁵ Docente principal del Departamento Académico de Educación. Magíster en Educación con mención en Planificación de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Formación y Actores en Investigación Educativa (CISE-PUCP) y, además, del Grupo de Investigación Currículo (CISE-PUCP).

Historia y ciudadanía: relatos del pasado para construir el futuro

Augusta Valle Taiman⁶

No nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. (Ferro, 1990, p.1)

Empiezo este ensayo con las palabras de Marc Ferro, quien nos invita a pensar en la importancia del aprendizaje de la historia en la escuela y cómo este puede marcar profundamente nuestras ideas sobre nosotros y sobre los “otros”. Es decir, acerca de su impacto en la construcción de nuestra identidad y de la imagen de los pueblos vecinos; pero también en la visión de aquellos con quienes compartimos una misma nacionalidad siendo diferentes a nosotros.

Muchas veces cuando se piensa en por qué la historia es parte de las áreas que se abordan en la escuela predomina una visión disciplinar enfocada en el recuerdo de hechos y en el manejo de información. En otras ocasiones, nos centramos más en la forma cómo se produce el conocimiento histórico, que sin duda es importante, pero no suficiente. Las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela van más allá del recuerdo de información y de ser competente en el uso de fuentes y la temporalidad. Coincido plenamente con Pagès cuando señala que una de las finalidades

⁶ Profesora auxiliar del Departamento Académico de Educación. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona-España. Miembro del Grupo de Investigación Currículo (CISE-PUCP).

es: “Para que nuestro alumnado, sabiendo de dónde viene y por qué está dónde está, pueda tomar decisiones con los demás sobre el futuro que aspira construir” (2018, p.5). El aprendizaje de la historia debe contribuir a que los niños, las niñas, las y los adolescentes comprendan la complejidad del mundo social, y logren entenderse como parte de una sociedad que está en constante cambio. Igualmente, es fundamental para lograr que en ese proceso construyan su identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad (Lévesque y Croteau, 2020).

¿Cómo construir ese sentido de pertenencia en un país multicultural? ¿A quiénes sentimos como parte de nuestra comunidad y a quiénes como los “otros”? ¿Cómo construimos una experiencia histórica que reúna a todos y todas? Es uno de los grandes retos del siglo XXI que el actual Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE] 2020, p. 46) recoge en la dimensión sociocultural y lo expresa al señalar:

La educación tiene entre sus principales tareas contribuir a que las personas seamos capaces de identificarnos con nuestra sociedad y con nuestra especie y el mundo en toda su diversidad y, a partir de ello, establecer relaciones basadas en el respeto y la valoración de todas las personas, de sus manifestaciones culturales, creencias, costumbres, preferencias, características personales y opciones, así como del entorno natural sin ningún tipo de discriminación.

Pensar la historia escolar desde una perspectiva que reconozca y respete la diversidad es uno de los aspectos centrales de este ensayo. La diversidad cultural contribuye a la riqueza de nuestro país, y muchas veces se “capitaliza” como recurso turístico. Sin embargo, el Perú, al reconocerse como país multicultural, enfrenta el gran reto de integrar y respetar esa diversidad de manera tal que no genere inequidad ni marginación. Como indica el PEN 2036 (CNE, 2020, p.46):

...no hemos construido una vida cotidiana en la que esa diversidad cultural [...] sea consistentemente reconocida como una fuente de riqueza y, por lo mismo, sea valorada por todas las personas. Al contrario, la no pertenencia a la cultura dominante ha sido fuente de desventaja social y de menosprecio.

Este ensayo se enfoca en la dimensión “sociocultural: valorar y aprender de la riqueza de lo diverso” propuesta en el PEN 2036. Nos aproximamos al tema a partir de la historia escolar y su relevancia para la comprensión de la

sociedad y el desarrollo de la ciudadanía. Por ello, se discute la contribución de la historia escolar a la comprensión y el respeto por la diversidad.

Para abordar el tema presentaremos primero el sentido tradicional de la historia escolar y su vínculo con la formación ciudadana; a continuación, revisamos las ideas esbozadas en el PEN 2036 y la propuesta del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB 2016) (Ministerio de Educación [Minedu], 2016); finalmente, incluimos algunas reflexiones sobre el enfoque que debería primar en la enseñanza de la historia para promover que todos y todas podamos sentirnos verdaderamente sujetos históricos.

1. Una historia homogénea

La enseñanza de la historia se encuentra vinculada a la formación e integración del ciudadano a la nación desde el siglo XIX. El deseo de construir estados nacionales modernos y la búsqueda del progreso llevó a fundar sistemas de educación en los que los cursos de Historia y Geografía se consideraron esenciales para la formación de la identidad nacional. La patria requería formar vínculos de unión entre sus habitantes. En ese sentido, el territorio compartido y la existencia de un pasado común se convirtieron en pilares de dicha identidad. Así, la Geografía y la Historia fueron las responsables de transmitir y fortalecer los vínculos identitarios (Livingstone, 1992; Carretero, 2007).

En el caso de la historia, el discurso escolar se enfocaba en “grandes hombres” que simbolizaban los valores que debían compartir todos los ciudadanos. Según Calderola (2008), los héroes llegaban al aula como modelos patrióticos. Esta comprensión de la historia escolar estaba asociada a una ciudadanía denominada “transmisiva” (Ross, Mathison & Vinson, 2014), en la cual se entiende que las personas deben encajar en un modelo de ciudadano. Es decir, niega la opción de la diversidad cultural; pues la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la educación cívica debe promover la homogenización de la población.

Tal como se reconoce en el PEN 2036 (CNE, 2020, p.48):

... la escuela jugó un rol muy importante para establecer la idea de que una nación es un grupo humano que comparte una tradición, cultura, creencias y lengua común, lo que deriva en el no reconocimiento de que los países suelen estar compuestos por comunidades diversas.

En el caso peruano, ese modelo de ciudadano estaba marcado por la cultura urbana occidental criolla (Mc Evoy, 1999). Por ello, la diversidad de experiencias que implicaban los procesos históricos para gran parte de los peruanos y peruanas quedaba fuera de la historia escolar. Así, esta finalidad homogeneizadora construyó un discurso histórico escolar en el que desaparecían las diversidades étnicas, culturales, sociales, religiosas, regionales y de género existentes; lo que hace muy difícil que los niños, las niñas, y los y las adolescentes se sientan representados.

Como indica Amézola (2008), en el XIX y a inicios del siglo XX, la historiografía y la historia escolar compartían la finalidad de construir un relato nacional armónico y homogéneo, poblado de personajes que los jóvenes debían imitar. Sin embargo, a mediados de los años cincuenta, se empezó a marcar una distancia entre la investigación histórica y la escuela, porque los historiadores se preocuparon por otros temas (como los conflictos sociales) y por nuevos protagonistas. Así, los relatos gloriosos, armónicos y homogéneos del pasado fueron remecidos por nuevas interpretaciones como las de la Escuela de los Annales o el marxismo, que se alejaban de la historia de los “Grandes hombres” y se proponían comprender a la sociedad desde diversas dimensiones (social, mental y económica). La historiografía abrió nuevos caminos que mostraban la complejidad de las relaciones en las sociedades y cuestionaban esa historia carente de conflictos que presentaba la escuela. No obstante, al ser la historia escolar un discurso promovido desde el estado se mantuvo en la lógica de las “grandes historias nacionales”, que expresan una visión uniforme del pasado construida desde arriba, y la distancia entre la historiografía y la historia escolar se agudizó.

En ese sentido, coincidimos con lo planteado en el PEN 2036 (CNE, 2020, p. 48):

... un relato histórico sobre la independencia del Perú que destaca el componente criollo y de otros actores sudamericanos puede invisibilizar el lugar que en dicho proceso jugaron los pueblos originarios: probablemente todos los que hemos pasado por la escuela reconocemos las figuras de San Martín y Bolívar (ambos hombres, además), pero pocos sabemos algo de Mateasa Rimachi.

Una revisión del discurso histórico predominante en los textos escolares peruanos nos lleva a un mundo principalmente masculino, occidental, dominado por figuras políticas criollas que se convierten en los protagonistas de la historia nacional. Es así como, la esclavitud la abolió

Castilla en 1854 y el voto a la mujer se lo dio Odría en 1955. El relato se simplifica a tal nivel que, no se visibiliza la agencia de los afroperuanos y afroperuanas para lograr la abolición de la esclavitud, ni la lucha de las mujeres para conseguir el voto. Si bien se pueden encontrar referencias a la economía o al orden social, el protagonismo se centra en quien gobierna y en una élite política, sin discutir el rol de los ciudadanos y ciudadanas en la historia. Por consiguiente, los sectores populares, los diversos grupos étnicos, los no hispanohablantes y las mujeres parecen carecer de agencia en el pasado. Se deja de lado que “... el Perú es el resultado del encuentro (no siempre fácil, pacífico y armónico) entre pueblos y culturas con diversas tradiciones e historias” (CNE, 2020, p. 46).

Asimismo, la mayoría de los procesos históricos republicanos se narran desde Lima. Al tratar los pueblos “prehispanicos”, se diferencian los procesos a lo largo del territorio peruano; pero después de 1532 se produce un viraje que parece enfocarse cada vez más en la capital virreinal. Las regiones aparecen esporádicamente en el discurso escolar, básicamente relacionadas a recursos como el caucho o a grandes convulsiones sociales. ¿Es que acaso la Independencia, la Guerra del Pacífico, las crisis económicas o la violencia terrorista se vivieron igual en todo el Perú?

Se puede entrever que uno de los problemas de la enseñanza de la historia se relaciona a los temas o contenidos que se abordan y a la perspectiva con la que se tratan. Según Carretero (2007, p. 292):

...la brecha entre versión escolar y la académica aumenta, pero no se trata de un caso de mera transposición didáctica, sino de un cambio en los enfoques, los métodos y los objetivos disciplinares, que no han podido incorporarse ya que no son compatibles con la función socioidentitaria de la historia enseñada.

Coincidimos con Carretero (2007), Pagès (2018) y con Walker (2009), en que existe una tensión en los contenidos que se suelen abordar en la escuela y que requieren urgentemente ser renovados para reconocer las diferencias en los procesos históricos vividos en las regiones e incluir a nuevos protagonistas tradicionalmente invisibilizados. Se requiere una renovación de los contenidos para reconocer lo local y, también, para vincularse con procesos nacionales e internacionales.

2. Múltiples perspectivas del pasado

El PEN 2036 (CNE, 2020, p.14) propone su interés por el desarrollo de la ciudadanía plena y explica:

el Proyecto Educativo Nacional llama a que el esfuerzo nacional en el terreno educativo se enlace con las labores necesarias en distintos ámbitos de la vida nacional para lograr una ciudadanía plena; es decir, para que todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos ...

El mismo documento aclara también (CNE, 2020, p.24) :

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental.

En la misma línea, el CNEB 2016 destaca la importancia de la ciudadanía y lo refleja a través de los enfoques transversales que sintetizan un conjunto de actitudes y valores que deberían guiar las relaciones en la sociedad en la búsqueda de la democracia, la inclusión, la justicia y la equidad. En estos se plantea el enfoque de: derechos, búsqueda de la excelencia, atención a la diversidad, igualdad de género, intercultural, ambiental y orientación al bien común (Minedu, 2016).

Podemos observar que conceptos como: derechos, deberes, equidad, democracia, interculturalidad, sostenibilidad y bien común marcan la conceptualización de la ciudadanía en los documentos que orientan la educación peruana. Es decir, nos alejamos de esta visión de un solo modelo de ciudadano válido para proponernos una ciudadanía que reconoce la diversidad y que busca que esta no sea una causa de inequidad ni de marginación.

En ese sentido, también, la historia escolar evidencia un cambio. Como parte del área de Ciencias Sociales mantiene su vínculo histórico con la ciudadanía. Así, el propósito de fortalecer la ciudadanía se expresa también en el CNEB (Minedu, 2016, p.81) como marco del área de Ciencias Sociales:

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje corresponde al enfoque de la ciudadanía activa. Este enfoque promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía, propiciando la vida en democracia, la disposición para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, se promueven procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y del rol de cada persona en esta. [...] En el marco de este enfoque, los estudiantes se formarán como ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos, a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social, a través de los recursos ambientales y económicos. El área de Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes puedan comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad [El subrayado es nuestro]

Consiguientemente, se expresa claramente que la escuela debe promover, como parte del aprendizaje de las Ciencias Sociales, que los y las estudiantes participen activamente en el mundo social, comprendan la realidad, se entiendan como agentes de cambio y sujetos históricos. Entonces, se está replanteando la finalidad de la enseñanza de la Historia, lo cual se reafirma en la explicación de la competencia “Construye interpretaciones históricas” (Minedu, 2016, p.82):

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, participa en la construcción colectiva del futuro de la nación peruana y de la humanidad [El subrayado es nuestro]

Si bien muchas veces como docentes nos centramos en el aprendizaje del uso de las fuentes, en la temporalidad o en la causalidad, expresado en las capacidades; estos son aprendizajes propios del desarrollo del pensamiento histórico, pero no constituyen la finalidad del área. Esta finalidad coincide con lo que planteaba Pagès (2018, p.5) refiriéndose a los problemas de la enseñanza de la Historia en América Latina y Europa:

El principal problema de la enseñanza de la Historia hoy tiene relación con sus propósitos o finalidades [...] [Enseñamos para] desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica, para sentirse parte de la historia, descubrir su historicidad y asumir su protagonismo en la toma de decisiones de su futuro personal y social.

Los conceptos claves de las finalidades se centran en reconocerse como sujeto histórico, la pertenencia y la construcción de futuro. Estos conceptos nos aproximan a la teoría de la conciencia histórica de Rüsen (1987; 2004). Es decir, a esta experiencia temporal que orienta a la persona propuesta por Rüsen (2004). Como explica Körber (2015), la enseñanza de la Historia ha dejado de ser un instrumento de cohesión basado en una simplificación del pasado, sino que pretende que las personas puedan reflexionar sobre su identidad histórica tanto colectiva como individual. Lévesque y Croteau, (2020) reconocen que la identidad nacional es importante en la enseñanza, pero llaman la atención sobre la necesidad de comprender cómo los y las jóvenes entienden su papel en el discurso identitario. Además, es primordial reflexionar sobre cómo la experiencia histórica de pertenecer a una comunidad contribuye a interpretar el pasado de la nación.

3. Reflexiones finales

Cuando el PEN 2036 propone que “la comprensión de los procesos históricos es un elemento fundamental en el desarrollo de aprendizajes para entender la complejidad que caracteriza los procesos sociales (pero no solo a estos)” (CNE, 2020, p. 48), nos invoca a preocuparnos porque desde la escuela cada estudiante se reconozca como sujeto histórico. Es decir, que pueda encontrar en la historia que se enseña en la escuela, cómo él o ella y su comunidad son parte del proceso histórico. En otras palabras, que descubra una voz que refleje no una experiencia histórica homogenizada y simplificada, sino que recoja la diversidad. Significa, también, que la narrativa histórica deje de invisibilizar a muchos protagonistas como él y como ella que han construido el presente -con sus problemas y mejoras-, para que perciba que ella y él edifican el futuro.

Ambos documentos, el CNEB 2016 y el PEN 2036, nos obligan a repensar, no solo la forma cómo enseñamos la Historia, sino también los temas y sus protagonistas. Una historia escolar que se centra en unos pocos, que ignora la diversidad, no hace más que contribuir a un imaginario colectivo en el que solo unos cuantos tienen capacidad de intervenir en la construcción del futuro. Es la antítesis de la equidad.

Tenemos que repensar la historia escolar para incluir nuevos temas que nos permitan entender por qué es tan difícil construir una democracia, cómo se han conseguido los derechos, las múltiples causas y consecuencias de la desigualdad. Para lograrlo, necesitamos considerar múltiples perspectivas de cómo se han vivido los procesos históricos. Estas perspectivas implican reconocer una diversidad de voces que permitan que todos y todas nos sintamos presentes y parte de la historia del Perú. Solo así, el aprendizaje de la historia contribuirá a desarrollar esa tan ansiada pertenencia de los ciudadanos y ciudadanas a la nación.⁷

Referencias

Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal.

Calderola, G. (2008). *Los héroes de la patria en el aula. Un enfoque renovado para las escuelas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial SB.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación del Perú-Minedu (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

⁷ Este artículo fue escrito antes de las marchas multitudinarias vividas en el Perú desde el 12 de noviembre que alcanzaron su punto máximo el 14 de dicho mes, día en el que dolorosamente dos jóvenes perdieron la vida. La participación masiva en las marchas, la voz de la gente y, especialmente, de la juventud; constituye una evidencia de la fuerza que tienen los ciudadanos y ciudadanas para actuar en la historia.

- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kröber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung PEDOCS* (56), 1-56. Recuperado de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf
- Lévesque, S. & J. P. Croteau. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, narratives and memory*. Toronto: Toronto University.
- Livingstone, D. N. (1992). *Una breve historia de la Geografía*. Oxford: Blackwell
- Mc Evoy, C. (1999). *Forjando la nación. Ensayos de historia republicana*. Lima: Instituto Riva Agüero – Pontificia Universidad Católica del Perú
- Pagès, J. (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy *Enseñanza de la Historia*, 19, 3-16.
- Ross, W.; S. Mathison & K. Vinson (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum* (4 ta ed.) (pp.25-50). Nueva York: SUNY Press
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: Toronto University Press.
- Walker, C. (2009). *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

El bienestar socioemocional y la conjugación de dos competencias fundamentales: socioemocional y espiritual

María de los Ángeles Sánchez Trujillo⁸

1. Introducción

Resulta innegable que el sistema educativo actual aún presenta deficiencias en su estructura y sentido. A pesar de que han pasado más de dos siglos desde la Primera Revolución Industrial, hecho que permitió que grandes grupos de estudiantes accedan a la educación formal que, hasta ese momento, solo estaba al alcance de grupos privilegiados (Pernías, 2017), la manera de concebir la educación no ha variado mucho desde aquel entonces. Pese a que ha habido innumerables iniciativas mundiales para modernizar la educación formal según los requerimientos de los tiempos actuales, en muchos lugares del mundo entre los que se incluye el Perú, esta mantiene su naturaleza utilitarista. Así, se sigue buscando estandarizar el aprendizaje a partir de modelos didácticos centrados en el docente y en los cuales la exposición de contenidos es priorizada para la transmisión de conocimientos a una gran cantidad de estudiantes por aula. Asimismo, las evaluaciones, por lo general, siguen manteniendo un mismo formato y no existe una adaptación o individualización según las características de los estudiantes. Por tanto, se conserva el modelo industrial en el que no se atendían las diferencias individuales ni mucho menos se prestaba atención a aspectos vinculados con el desarrollo emocional de los alumnos.

⁸ Profesora contratada del Departamento Académico de Educación. Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Por todo lo anterior, resulta necesario un cambio en el modelo educativo que se ha estado aplicando y ello es precisamente lo que busca el actual Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) al incorporar, como tercer propósito, el logro del bienestar socioemocional por parte de los estudiantes peruanos (Consejo Nacional de Educación [CNE] 2020, pp.76-79). Evidentemente, ello implica tener en cuenta algunas problemáticas referidas al contexto actual, tal como se señala en el mencionado documento.

2. Factores que pueden obstaculizar el desarrollo socioemocional

Un primer factor problemático se vincula con la evolución de la tecnología. En efecto, como menciona Pernías (2017), estamos ingresando en la cuarta Revolución Industrial, en la cual el campo tecnológico se está relacionando con otras áreas del conocimiento y, por tanto, asume un rol protagónico. En tal sentido, los requerimientos del contexto están cambiando y, frente a ello, los conocimientos y habilidades también deben variar. Este punto debería ser considerado en la educación actual, la cual debe dejar de ser obsoleta para abrir paso a este nuevo conjunto de saberes necesarios.

Además de lo anterior, el uso de la tecnología ha generado una suerte de omnipresencia, como se señala en el PEN 2036 que nos fuerza a estar conectados la mayor parte del día a nuestros dispositivos, lo cual hace que resultemos “bombardeados” de todo tipo de información (CNE, 2020, p.77). De este modo, las redes sociales se han convertido en un gran distractor de las personas, lo cual limita los espacios de concentración y reflexión personal. Esto resulta sumamente dañino para la formación de una competencia socioemocional, que requiere una continua reflexión de las propias conductas y pensamientos para, así, reconocerlos y aprender a regular las emociones. Además, también, podría impedir el establecimiento de vínculos efectivos con los demás, lo que generaría dificultades en los procesos de socialización y convivencia armoniosa. Evidentemente, ello no implica que se evite el uso de dispositivos tecnológicos en los estudiantes, sino que puedan incorporarse para favorecer, entre otras, la competencia socioemocional. Al respecto, el estudio de Sebastián y Garrido (2017) resulta bastante relevante, pues a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), demostraron que es posible favorecer habilidades interpersonales e intrapersonales en los estudiantes. No obstante, ello requiere la aplicación guiada de una serie de estrategias didácticas específicamente orientadas al desarrollo de tales destrezas. Tal situación no es siempre viable, debido a, como se menciona

en el PEN 2036, existen diversos factores obstaculizadores, tales como el gran esfuerzo consciente que se requiere para lograr el equilibrio necesario entre la introspección y la interacción con los demás; la dificultad en discernir la información central entre la gran cantidad de datos que hay en las redes; los riesgos en el uso del Internet como espacio que puede dar lugar a distintos tipos de agresiones disfrazadas en el anonimato; entre otros (CNE, 2020, p. 77).

Un segundo factor obstaculizador que se menciona en el PEN 2036 es el fenómeno del consumismo como limitante del desarrollo de la competencia socioemocional de los estudiantes (CNE, 2020, p. 78). En efecto, la sociedad actual se caracteriza por promover el consumo de productos y servicios a partir de la generación de una necesidad que, en realidad, no se relaciona con una carencia básica sino, más bien, con un impulso de satisfacer un deseo trivial. De esta forma, por ejemplo, la autorrealización se asocia con la errónea idea de poseer el producto tecnológico más caro, dejando de lado aspectos más trascendentales a nivel personal y social. Toda esta problemática genera, a su vez, una suerte de adicción, que deja poco espacio a la formación socioemocional basada en la autorreflexión y autoevaluación de la propia conducta. De igual modo, el consumismo se evidencia a través de la gran cantidad de información a la que se puede acceder a través de Internet, lo que dificulta el desarrollo de habilidades de selección y discriminación entre los hechos reales y los hechos falsos difundidos en redes sociales. El impacto emocional de tales problemáticas es determinante: se generan individuos poco críticos e incapaces de cuestionar la realidad en la que viven.

3. La competencia socioemocional desde el modelo educativo

Frente a todo lo anterior, es preciso replantear el modelo educativo, como ya se mencionó con antelación. Hay una especial atención a los saberes cognitivos y procedimentales como parte de un enfoque por competencias que se ha estado aplicando desde hace años en diversas instituciones educativas. Si bien este enfoque no deja de incluir el “saber ser” como uno de sus pilares fundamentales, ha habido un mayor énfasis en los otros saberes, como si estuvieran desligados de la emotividad y espiritualidad de los seres humanos. En efecto, como se menciona en el PEN 2036, aún se ha estado manteniendo la idea de que la competencia socioemocional no debe ser el foco de atención prioritario en las escuelas, pues, según muchas personas, es en la familia en donde se forman los valores (CNE,

2020, p. 79). Tal ideología resulta totalmente contraproducente por dos razones centrales. Por un lado, el desarrollo moral es un proceso que no se circunscribe a los primeros años de vida ni muchos menos al ámbito familiar. Desde pequeño, el ser humano se encuentra rodeado de agentes externos a sus padres y parientes, como la escuela y los medios de comunicación que ejercen un rol igual de importante al transmitir todos los estímulos que requiere para aprender. El aprendizaje, desde esta perspectiva, no se limita a contenidos memorísticos o procedimientos sino, también, a aspectos vinculados con la competencia socioemocional: la manera de reconocer y expresar sus sentimientos, la forma de interactuar con los demás, la manera de autorregular sus emociones, entre otros.

4. La competencia socioemocional y las operaciones cognitivas

El componente emocional está profundamente ligado al componente cognitivo. De hecho, desde las neurociencias, se ha comprobado que las emociones intervienen de manera fundamental en las operaciones cognitivas de distinto orden (decodificación, memoria, atención, razonamiento lógico, metacognición, comprensión de lectura, entre otras). Así, por ejemplo, como señalan Scandar e Irrazabal (2020), Child, Oakhill y Garnham (2018), el estado de ánimo negativo obstaculiza la lectura y la comprensión de textos. Además, como afirma Ortiz (2009), las emociones conducen a desarrollar una predisposición positiva o negativa hacia el aprendizaje. Inclusive, los espacios educativos percibidos como agresivos o estresantes dificultan la concentración y, por ende, impiden un adecuado aprendizaje (Logatt, 2016). Por tal motivo, se hace necesario, en principio, generar un clima adecuado de clase en el que reine el bienestar socioemocional de los alumnos para garantizar su aprendizaje; y, por otra parte, es preciso ayudarlos a formar su competencia socioemocional, de modo que puedan enfrentar exitosamente situaciones problemáticas.

En relación con lo anterior, es preciso centrarnos en el término “formar”. En efecto, no existen “contenidos socioemocionales” como tales ni es posible “impartir valores”. Estos aspectos forman parte del desarrollo de la personalidad e individualidad de los seres humanos. Por tanto, no pueden ni deben imponerse. Más bien, lo que se requiere es fomentar su desarrollo, considerando la existencia de un conjunto de valores universales y la relatividad en la que algunos pueden ser aplicados. A partir, por ejemplo, del análisis de casos, los estudiantes podrán identificar distintas situaciones problemáticas en las que se darán cuenta de que actuar éticamente no se

basa en seguir radicalmente un valor u otro, sino que depende de diversos aspectos contextuales: actores involucrados, razones de su actuación, posibles efectos, entre otros. Por tal motivo, el estudiante debe ser capaz de aprender a evaluar cada situación para, según su propio juicio crítico, actuar en concordancia con su propia ideología y conjunto de valores internalizados.

5. La competencia socioemocional y la competencia espiritual

Todo lo anterior implica que el alumno haya logrado, en su máximo esplendor, una competencia socioemocional que le pueda llevar a tomar decisiones acertadas en distintas situaciones que enfrente. Evidentemente, para ello, se requiere una formación evolutiva de dicha competencia. Ahora bien, cabe la pregunta acerca de qué entendemos por competencia socioemocional. Además, en el PEN 2036, se alude también a la espiritualidad, aspecto tan importante en la vida del ser humano (p.76). Surge, en consecuencia, la interrogante de cómo se conjugan ambas competencias: la socioemocional y la espiritual. En principio, es preciso definir la competencia socioemocional. Según Bisquerra (2003), la competencia socioemocional se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten identificar y expresar las propias emociones para lograr su autorregulación en situaciones sociales específicas. Por tanto, implica tres etapas principales: identificación, expresión y autorregulación de las emociones, mientras que el componente social es el trasfondo de tal proceso. Evidentemente, si se logra ello de manera efectiva, se contribuye al bienestar socioemocional, que es precisamente uno de los focos prioritarios de atención del PEN 2036. Es preciso afirmar que, a su vez, estas tres etapas implican una serie de conocimientos y aptitudes.

En primer lugar, la identificación de las emociones conlleva que el individuo pueda reconocer sus propios sentimientos y las razones que los conducen a sentir de esa manera; es decir, debe ser capaz de establecer tal asociación. En segundo lugar, la expresión de sus emociones requiere que sea capaz de verbalizar lo que está sintiendo y de utilizar también recursos no verbales para hacerlo. No obstante, al producirse en una situación social específica, tal expresión debe realizarse de tal forma que no afecte el bienestar de los demás. Finalmente, la autorregulación de las emociones se vincula directamente con todo lo anterior. Esta implica que las personas puedan reconocer sus sentimientos asociados a los factores que los desencadenan para, así, generar situaciones en las cuales

se aminoren las posibilidades de exponerse a variables que conduzcan a emociones negativas; y, más bien, buscar estimulantes positivos. Por otra parte, también, la autorregulación implica manifestar sus emociones de manera oportuna, empática y asertiva. Así, ante la aparición de emociones negativas, es capaz de canalizarlas hacia actividades que no perjudiquen su propio bienestar ni el de los demás.

Por su parte, según García-Baró (2012), la competencia espiritual puede ser entendida como un estado de bienestar afectivo, estimativo y volitivo que genera un sentimiento de satisfacción en los seres humanos, lo cual les permite razonar acerca de asuntos trascendentes vinculados con su propia vida y su entorno. Implica, por tanto, la capacidad de cuestionarse acerca de la realidad que los rodea sobre la base de un estado emocional estable y maduro. Ahora bien, aunque en el PEN 2036 se le otorga un espacio al desarrollo de este componente como parte del bienestar socioemocional, no se ahonda mucho en ello. Al respecto, consideramos importante establecer acciones educativas coherentes, secuenciadas y adecuadas para contribuir con su formación. Esto es necesario, pues alcanzar la competencia espiritual puede resultar muy complejo, sobre todo, si se carecen de estrategias orientadas a dicho objetivo. Ahora bien, si analizamos la concepción de esta competencia, podemos afirmar que está directamente asociada con la socioemocional, aunque ambas son distintas al resultar la espiritual más compleja y requerir una mayor evolución tanto cognitiva como moral para conseguirla. Además, contribuye de forma significativa con el bienestar socioemocional. Por tanto, resulta relevante otorgarle un lugar importante en el currículo nacional. Es preciso, en tal sentido, entender que la noción de competencia espiritual trasciende la adhesión a una religión determinada o la imposición de alguna creencia; en realidad, implica alcanzar una profunda comprensión de sí mismo, así como del dominio de las propias emociones y la satisfacción personal con la finalidad de razonar acerca de sí mismo/a y de su entorno.

6. El rol docente

Para el desarrollo de las competencias emocional y espiritual, el rol docente cobra una especial relevancia. A fin de que cumpla su función de manera efectiva, es preciso considerar dos aspectos centrales respecto de este punto: la competencia socioemocional y espiritual que poseen los propios docentes; y, por otro lado, las estrategias didácticas que aplican para lograr el desarrollo de tales competencias en sus estudiantes. En primer lugar, como señalan Llorent, Zych y Varo-Millán (2020), las competencias socioemocionales en los docentes están asociadas al éxito académico

de los estudiantes. En efecto, los profesores que no resuelven conflictos, que no son tolerantes o que se muestran malhumorados no representarán un adecuado modelo para sus estudiantes, lo que ralentizará o limitará su proceso de aprendizaje socioemocional. A su vez, los docentes que no han alcanzado una inteligencia espiritual difícilmente podrán transmitir emociones positivas a sus estudiantes. En relación con estos aspectos, resulta importante aludir al modelo educativo finlandés, considerado el mejor del mundo, según el Índice de Competitividad Global (ICG) del *Global Economic Forum* (Torrent, 2012). Según Torrent, tal reconocimiento no solo se evidencia en la estructura de la enseñanza. Empezando por la figura de la maestra, se necesita una calificación de más de nueve sobre 10 en sus promedios de bachillerato y se requiere, además, una gran dosis de sensibilidad social. En efecto, se otorga bastante relevancia no solo a los conocimientos de los docentes, sino a su perfil socioafectivo, pues se sabe que la generación de un clima de clase adecuado contribuye positivamente en el aprendizaje. Este modelo pedagógico brinda, pues, una relevancia significativa al componente socioemocional de los estudiantes, lo que influye positivamente en su aprendizaje.

En segundo lugar, la formación pedagógica para el desarrollo de las competencias socioemocional y espiritual en sus estudiantes es necesaria. El docente, al dominar temas de desarrollo emocional, entendido este como los cambios evolutivos producidos en el momento de expresar las emociones (Ortiz, 2001), estará más preparado para atender debidamente a sus alumnos. Así, por ejemplo, se sabe que los niños están en proceso de desarrollo de sus emociones y, por tanto, sus niveles de empatía no están formados. Para lograr esta formación, debe existir primero una conexión emocional con el otro, seguida de la comprensión y de la respuesta motora que implique un compromiso con los sentimientos de la otra persona (López, Valdovinos de Yahya, Méndez- Díaz & Mendoza- Fernández, 2009). Si el profesor conoce ello, generará situaciones para reforzar esta habilidad, como el planteamiento de dilemas morales. Asimismo, desde las primeras sesiones de clase, se preocupará por reforzar los vínculos emocionales establecidos entre los estudiantes. Otro aspecto importante que pueda favorecer al profesor es el desarrollo de actividades metacognitivas que permitan a los estudiantes reflexionar no solo acerca de su desempeño respecto de alguna tarea realizada, sino de sus propias emociones frente a su ejecución. De esta manera, con la conducción del maestro, podrán aplicar estrategias de autorregulación de las emociones, ligadas a sus metas personales e interpersonales (Figuroa, 2009). A todo esto, se puede añadir la necesidad de incentivar actividades de reflexión y expresión que fomenten el desarrollo de la espiritualidad en los estudiantes con base

en la búsqueda del autoconocimiento y la autorrealización personal, y asumiendo las propias emociones y pensamientos de forma responsable.

7. Hacia la construcción de un currículo de educación socioafectiva

De La Caba (2001) plantea un currículum de educación socioafectiva, el cual considera las etapas de desarrollo del niño y adolescente, e incluye un conjunto de destrezas y actitudes que deben ser fomentadas desde el aula de clases. Así, se puede hablar, en primer lugar, de habilidades y estrategias que permiten el conocimiento y la valoración tanto de sí mismos como de los demás (traducidos en la autoestima, el lenguaje afectivo y la empatía). En segundo lugar, destacan las destrezas sociocognitivas, las cuales posibilitan enfrentar asertivamente situaciones sociales específicas y solucionar los posibles conflictos que puedan surgir. Algunas de estas habilidades pueden ser la toma de decisiones, el pensamiento reflexivo, la criticidad, entre otros. Finalmente, se propone el desarrollo de habilidades de comportamiento, las cuales permiten establecer relaciones positivas con los demás. Así, se pretende formar habilidades de comunicación, resolución de conflictos, autoafirmación, etc.

Ahora bien, aunque De La Caba (2001) plantea una serie de criterios que podrían ser considerados en el currículo escolar y aboga, incluso, por una metodología de aprendizaje cooperativo para favorecer las interacciones sociales, no creemos que sea totalmente viable en una realidad como la nuestra, en la cual la malla curricular establecida por el Ministerio de Educación ha estado priorizando ciertas áreas de aprendizaje (las que, supuestamente, garantizan el éxito académico y profesional futuro) en detrimento del desarrollo de destrezas afectivas que permitirían, precisamente, la adquisición efectiva de otros saberes, así como la formación de un ciudadano íntegro, capaz de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. No obstante, a partir de la priorización brindada a este componente en el PEN 2036, creemos que algunos de los principios propuestos podrían ser considerados, paulatinamente, de manera transversal en la programación de ciertas áreas del conocimiento para lo cual se requiere una concientización de autoridades, docentes y padres de familia acerca de la importancia del manejo adecuado de las emociones y de la espiritualidad en el bienestar de los estudiantes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Child, S., Oakhill, J., & Garnham, A. (2018). You're the emotional one: the role of perspective for emotion processing in reading comprehension. *Language, cognition and neuroscience*, 33(7), 878-889. doi: <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1431397>
- De La Caba, M.A. (2001). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 362-382). Madrid: Psicología Pirámide.
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría Universitaria*, 5(1), 111-125.
- García- Baró, M. (2012). Una mirada sobre la educación. ¿La competencia espiritual? *Padres y maestros*, 348, 38-40. Recuperado de <https://redcvec.files.wordpress.com/2012/03/590-2017-1-pb.pdf>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo- Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Logatt, C.A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista de Neurociencias y Neurosicoeducación*, 83, 6-7.
- López, D.I., Valdovinos de Yahya, A., Méndez- Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.

- Ortiz, M. (2001). *El desarrollo emocional*. En F. López, I., Exttxtebarria, M. Fuentes, & M. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Pernías, P.A. (2017). Nuevos empleos, nuevas habilidades: ¿estamos preparando el talento para la cuarta revolución industrial? *La Economía Digital en España*, 898, 59-71. Recuperado de <http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/1961/1961>
- Scandar, M., & Irrazabal, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit*, 26(2), 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>
- Sebastián, E., & Garrido, M.P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 44-45, 175-188. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.15>
- Torrent, L. (2012). ¿Por qué Finlandia tiene el mejor sistema educativo del mundo? Recuperado de <https://www.unitedexplanations.org/2012/11/26/por-que-finlandia-tiene-el-mejor-sistema-educativo-del-mundo/>

Proyecto Educativo Nacional al 2036: bienestar socioemocional

César Uribe Neyra⁹

El actual Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) entiende a la educación como un derecho que ocurre y que debe ofrecer oportunidades a lo largo de la vida, coherente con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y, específicamente, con el ODS 4¹⁰, a fin de contribuir al desarrollo del potencial humano en lo físico, cognitivo, socioemocional y espiritual. Para este fin, se incorporan dos aspectos, lo socioemocional y lo espiritual. Es importante subrayarlo por lo poco frecuente y porque, además, implica una concepción integral de la persona.

Sobre lo emocional y lo espiritual, debo decir, con esperanza educativa, que es muy importante que las miradas de todos los educadores se concentren en ello. En lo específico, lo socioemocional da cuenta de la existencia de las emociones en una dimensión individual y social, y lo espiritual da cuenta de una vida interior que conecta con el ser profundo de la propia persona, reconoce una vida interior y una mística y, para ello, no es condición tener o profesar una religión o creencia religiosa. Genera una gran expectativa que la educación peruana y los actores involucrados: familia y sociedad, amplíen su mirada, su foco de atención y su comprensión de lo humano y que todo ello constituya parte de los grandes desafíos de nuestra educación. Sin duda, esto deberá conducir a repensar la acción pedagógica

⁹ Profesor contratado del Departamento Académico de Educación. Máster en Democracia y Educación en Valores en Iberoamérica de la Universidad de Barcelona-España.

¹⁰ Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

y, también, las formas de interactuar, así como la manera de conceptualizar una convivencia escolar, la que estimo deberá de ser humanizante y democrática.

Todo lo afirmado, se concreta en una educación que la denominaría fundamentalmente humana (CNE, 2020, p.19):

Así, la educación de las personas ha de ser entendida como una actividad presente a lo largo de la vida (sin limitarse a alguna etapa particular) y **ha de orientarse de modo prioritario a contribuir con el desarrollo del potencial humano (físico, cognitivo, socioemocional y espiritual)**¹¹ como sujetos libres y responsables, y con la formación como ciudadanas y ciudadanos en tanto integrantes de una colectividad democrática.

1. PEN 2036 como orientador de la educación: visión

Se propone una visión de futuro en la que todos y todas aprendemos y nos desarrollamos, a lo largo de la vida, no hay edad para gozar del derecho a la educación, es en toda edad; es decir, una educación que proporcione oportunidades de educarse, formal o no formal, para todos y todas, en todos los espacios, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión. Pero, además, esta educación deberá desarrollarnos en el uso responsable de la libertad, una libertad que tiene un marco constructivo de proyecto de vida individual y colectivo, empleando como medio el diálogo intercultural e intergeneracional, e interpreto como condición o aspiración una sociedad que lo facilite, vale decir, una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (CNE, 2020, p.61)

¹¹ Las negritas son nuestras.

A su vez, propone cuatro propósitos educativos: vida ciudadana, inclusión y equidad, productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad; y el cuarto propósito, bienestar socioemocional. Sobre este último propósito nos ocuparemos a continuación.

2. Bienestar socioemocional

2.1. ¿Qué entendemos por bienestar?

El bienestar o el bien estar, término que carga implícito el contenido del estar bien, vivir bien, es mucho más que un juego de palabras. Surgen de estos términos muchas interrogantes como ¿qué es vivir y qué vivir bien? ¿Qué es el buen vivir? Pueden parecer preguntas absurdas y que todos podemos responder desde una perspectiva muy particular, sin embargo, ¿qué connotación cobra cuando hablamos dentro del ámbito educativo?

Morin (2016, p.28) intentando tener una respuesta a las interrogantes formuladas, responde con otra pregunta: “¿No son nuestros momentos de plenitud aquellos en que sentimos que estamos bien?” Luego, agrega: *“Estar bien y bienestar son entonces sinónimos: estamos en bienestar junto a una persona amada... en presencia de una buena acción, en medio de un hermoso paisaje”* más adelante Morin (2016) reflexionará sobre el bienestar mencionando que este término se ha distorsionado otorgando valor a las comodidades materiales y al poder económico, al consumo, Morin lo califica como degradación del término. A partir de ello, se genera la clásica tensión entre el “ser” y “tener”, el bienestar, según Morin (2016) conduce a la búsqueda del buen vivir que “conlleva aspectos psicológicos, morales, de solidaridad y con convivialidad” (Morin, 2016, p. 29) lo que a su vez plantea un gran desafío para la pedagogía. Es un sentido amplio del término, un contenido que es necesario en la formación humana de la persona que se educa.

2.2. ¿Qué entendemos por lo socioemocional?

Para poder comprender lo socioemocional, es necesario aproximarnos al concepto de la inteligencia emocional. Bisquerra (2012) señala que las primeras investigaciones corresponden a Salovey y Mayer en el año de 1990, posteriormente, en el año 1995, Daniel Goleman hizo conocido este nuevo concepto en el terreno de la psicología. Desde entonces, se ha escrito sobre ella tanto en el terreno clínico, empresarial y educativo.

Para Goleman la inteligencia emocional consiste en: conocer las propias emociones – conocer las emociones –motivarse a sí mismo– reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con otras personas (Bisquerra, 2012).

En la literatura existente se presenta lo socioemocional como competencia o como habilidad, para Bisquerra (2003, p. 22) lo define en términos de competencias debido a que incluye diversos procesos y genera una variedad de consecuencias:

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Coincidimos con Bisquerra (2010) cuando señala que el bienestar emocional se relaciona con el bienestar subjetivo y la felicidad y ambos tienen que ver con la inteligencia emocional y con la teoría de las inteligencias múltiples, especialmente con las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Lo que conduce en primer lugar, a preguntarnos si el bienestar es solo subjetivo, si lo admitimos, resultará muy complejo pensarlo en términos pedagógicos, puesto que dependerá del sujeto mismo, cómo pensar entonces el orientar los esfuerzos educativos para lograr un bienestar. El segundo componente del bienestar es la felicidad, ¿qué es la felicidad? Resulta muy arriesgado intentar una respuesta única, tan difícil como intentar educativamente definirla.

3. Análisis

El bienestar socioemocional se analiza sobre los tres componentes de la estructura del PEN 2036: propósitos, orientaciones estratégicas e impulsores de cambios.

3.1. Propósito

Para poder comprender este propósito, no es suficiente su análisis en sí mismo, sino que cada propósito tiene una relación articulada con otros componentes, por lo que será necesario revisar las orientaciones estratégicas vinculadas.

Las orientaciones estratégicas (analizadas en su interacción) representan en su conjunto una apuesta técnica y política por garantizar que todas las personas ejerzan su derecho a una educación que garantice un nivel óptimo de formación para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida, llevar a cabo sus proyectos de vida y que, al 2036, hayamos avanzado hacia una sociedad democrática con mayores niveles de bienestar, lo que se expresa en los propósitos previamente definidos. (CNE, 2020, p. 87)

Y, también relacionarlos con los impulsores de cambio, que “constituyen las principales apuestas que como sociedad debemos abordar en los próximos tres lustros” (CNE, 2020, p.145).

Asegurar que las personas alcancen una vida activa y emocionalmente saludable, promoviéndola desde todos los espacios educativos, así como gracias a la acción de cada quien en todos los espacios en los que vive, y que permita a todas y todos lograr de modo autónomo y en cooperación con nuestros semejantes nuestros distintos proyectos individuales y colectivos. (CNE, 2020, p. 25)

Sin perjuicio de la cita y su valor, debo señalar que todas las personas poseen una vida activa emocionalmente, Bisquerra (2010) menciona que la emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados, agrega además que tienen tres dimensiones: neurofisiológica, comportamental y cognitivo. Por lo que se puede afirmar que las emociones son constitutivas en todas las personas, y que se viven y expresan de acuerdo con las condiciones y estados individuales de las personas.

El siguiente fragmento de la cita “alcancen una vida activa emocionalmente saludable” (CNE, 2020, p. 25) conduce a preguntarnos, ¿qué significa una vida emocionalmente saludable?, la respuesta puede parecer obvia, sin embargo, en un documento de política no pueden quedar términos sueltos y sin contar con una definición orientadora. ¿Qué es lo saludable? ¿Cabe hablar de lo sano y de lo no sano, para no referirse a lo enfermo? Corresponde a las ciencias médicas emplear estas categorías para establecer sus intervenciones y sus clasificaciones nosológicas¹² y desde ese punto de

¹² Del gr. νόσος nósos «enfermedad» y -logía. f. Med. Parte de la medicina que tiene por objeto describir, diferenciar y clasificar las enfermedades. Recuperado de: <https://dle.rae.es/nosolog%C3%ADa>

vista, se requerirá entonces de esta ciencia para tener claridad y criterios para promover e implementar lo que se propone desde el PEN 2036.

Propone que esta vida activa y emocionalmente saludable, sea promovida en todos los espacios educativos. Considero que, ante la indefinición anteriormente comentada en el párrafo anterior, se hace muy difícil entender qué es lo que se promoverá en los espacios educativos. Además, resultará muy importante también definir, qué entiende el PEN 2036, por espacios educativos, hablamos de espacios formales y no formales, informales, populares, comunitarios, sociales, familiares, ¿se refiere a todo ello? ¿estamos entendiendo espacios educativos por oportunidades educativas? Considero que tal propósito merece una mayor profundización conceptual y necesarias definiciones y criterios que ayuden a entenderlo.

3.2. Orientaciones estratégicas

El PEN 2036, considera metodológicamente en el desarrollo de su estructura, diez orientaciones estratégicas, las que nos ofrecen un nivel de concreción que actúan sobre cada propósito.

Las orientaciones estratégicas están dirigidas a los actores que educan, así como a la operación del sistema educativo, y plantean los cambios que tanto el sector Educación como el resto de sectores del Estado y la sociedad civil... (CNE, 2020, p. 87)

Las orientaciones estratégicas identificadas para el propósito que venimos analizando, están dirigidas a dos sujetos socioeducativos muy importantes: la familia y docentes. Son importantes, por su influencia, y en muchas ocasiones son determinantes -positiva y negativamente- sobre los hijos, hijas y estudiantes, pero, además, porque se les atribuye responsabilidad en la formación valórica y moral de sus hijos, hijas y de los estudiantes.

Sobre la familia se afirma que...

Corresponde a los integrantes de las familias y hogares brindarse apoyo mutuo, constituir entornos cálidos, seguros y saludables, y estimular el desarrollo de cada uno de sus miembros sin ningún tipo de discriminación, así como las buenas prácticas ambientales en el marco de una sociedad democrática. (CNE, 2020, p. 89)

Es un llamado a asumir tareas, condiciones y prácticas de convivencia en su interior, y agregan la importancia de buenas prácticas ambientales. Es

más, un perfil de familia y hogar, y nos presenta a una familia que está fuera del contexto descrito en el mismo PEN 2036¹³. El planteamiento en cuestión, supone ser una orientación “técnica y política” además de estratégica. Por lo último, es estratégico, porque implicaría desarrollar políticas y programas sobre las familias en todas sus diversas formas de constituirse, es un desafío, que trasciende lo educativo, que es estructural, económico, cultural, pero también educativo¹⁴.

Preocupa que se coloca mayor énfasis en las condiciones y características al interior de la familia, y nos deja la impresión que el único puente de conexión con el exterior, es la cuestión ambiental. La familia, es una institución que responde e interactúa con un entorno social, productivo, económico, político y cultural, y desde esa perspectiva, no solo interesa actuar responsablemente con el ambiente, su cuidado y sostenibilidad, sino también es muy importante actuar responsablemente con su entorno, actuar responsablemente, con el bien común y actuar responsablemente con la defensa de la democracia y de sus derechos fundamentales.

Sobre los y las docentes:

Las personas que ejercen la docencia en todo el sistema educativo se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, comprenden sus diferentes necesidades y entorno familiar, social, cultural y ambiental, contribuyen de modo efectivo a desarrollar su potencial sin ningún tipo de discriminación, desempeñándose con ética, integridad y profesionalismo, desplegando proactivamente su liderazgo para la transformación social y construyendo vínculos afectivos positivos. Los equipos directivos y otros gestores y actores que intervienen en el proceso de aprendizaje facilitan y conducen experiencias educativas con profesionalismo, compromiso y comprensión de las necesidades de estudiantes, docentes, personal administrativo y sus entornos. (CNE, 2020, p. 95)

Más que una orientación estratégica técnica y política, describe un perfil docente que promueve e implementa el propósito de bienestar socioemocional. Considero que es un desafío para las instituciones

¹³ Revisar Tipo de hogar. (CNE, 2020, p.28)

¹⁴ Impulsar la educación comunitaria, popular y la educación para jóvenes y adultos.

educativas de formación inicial: Universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógico (IESP), así como para los programas de capacitación y actualización de educación en servicio. Lleva a un replanteamiento de las propuestas curriculares de la carrera docente que, generalmente, coloca el énfasis en los aspectos técnico e instrumentales (didácticas, metodologías, planificación de los aprendizajes, elaboración de materiales educativos) de la formación docente y muy poco sobre la formación integral de la persona (ética, valores, reflexión, vocación, compromiso, realidad, política, filosofía de la educación).

¿Quién es el docente descrito en esta orientación? Para responder se hace necesario analizar las condiciones estructurales, culturales y laborales, las que deben ser mejoradas, sin ello, no serán suficientes los cambios en la formación inicial y en servicio de los docentes. Las orientaciones no solo deben describir un perfil, sino instar al estado a emprender un cambio mejorando las condiciones laborales y profesionales de los docentes, lo que no deja de lado su formación.

3.3. Impulsores de cambio

Son los cambios necesarios que deben ocurrir en los próximos 15 años, de los propuestos he identificado dos, que desde mi opinión se relacionan con mayor cercanía al propósito del bienestar socioemocional. Estos están referidos a la acción educativa y a las experiencias educativas. Uno de ellos señala que la acción educativa debe concebirse desde las personas, pero centradas en sus aprendizajes. Desde mi opinión, la acción educativa debe centrarse en las personas para concebir los aprendizajes.

Por otro lado, coincido cuando señalan que las experiencias educativas deben atender la complejidad humana. Considero que este segundo impulsor solo puede cumplirse si la acción educativa está centrada en la persona y comprende la complejidad humana desde la diversidad y sus contextos.

Reflexión final

Reitero, es muy importante que, en un documento de políticas educativas, se incluya el propósito del bienestar socioemocional. No obstante, señalaré tres reflexiones, las que coadyuvarán a su implementación progresiva.

- Alineamiento entre propósito, orientación estratégica e impulsor. Es muy importante articular propósitos, orientaciones e impulsores para poder tomar decisiones. Para identificar qué orientación estratégica corresponde al propósito, se hace imprescindible una codificación vinculada. En esa lógica, la orientación estratégica para el bienestar socioemocional debe remitir al impulsor correspondiente. Todo ello debe facilitar una lectura coherente y una mejor comprensión metodológica.
- Sentido del bienestar socioemocional. El bienestar socioemocional es importante para desarrollar en las personas sus dimensiones individual y social. Son necesarias de aprender en la educación formal y no formal, dentro de las cuales, las familias y las instituciones educativas cobran un rol importante. La finalidad es lograr una convivencia democrática y libre de violencia, una convivencia para estar bien.

El sentido esencial es revalorar a la persona sin ningún tipo de exclusión dentro de su contexto social, lo que implica el respeto irrestricto a su dignidad, y a sus derechos humanos inalienables. Esto es esencial, da sentido real y situado al aprendizaje socioemocional. Se convierte en un vehículo importante para el desarrollo humano de la persona. Lo socioemocional no es un fin, es un medio. El fin es una convivencia cuyo eje es el valor de la persona como ser social e individual.

- Sentido humanizador de la educación. Lo humano, no como sustantivo, sino como cualidad de la persona, le da una condición a la persona, no como especie, sino como humanidad. Esto nos permite afirmar que algunas personas son más humanas que otras. La condición de humanidad de la persona dice de los valores que vive, de los valores que nos acrecientan como más humanos. La educación tiene como finalidad humanizar a la persona.

El bienestar socioemocional, no debe perder de vista, su sentido humanizador para la educación. Queda claro que el propósito de educar es formar personas que sean más humanas: mejores hijos, padres, profesionales, mejores ciudadanos. La escuela y la familia serían los espacios privilegiados para aportar a dicha formación. Tomar en cuenta que hoy el énfasis social, político y familiar en la educación está colocado en el manejo de conocimientos, capacidades, y dominio de competencias, y al mismo tiempo deseamos mejores personas, más humanas, pero la dedicación a este último propósito no es proporcional con relación al primero. Por eso, considero que orientar la educación hacia el bienestar socioemocional es un importante avance.

Referencias

- Bisquerra, R. (2010). Educación emocional y bienestar. España: Wolter Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia* (pp.24-35). Recuperado de: https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. España: Paidós

Miradas desde el PEN 2036 para la reconstrucción de la ciudadanía desde su atención al bienestar socioemocional

Verónica Milagros Castillo Pérez¹⁵

El presente ensayo surge de la reflexión en torno al bienestar socioemocional de las personas, dispuesto como uno de los propósitos del nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036), el mismo que busca “asegurar que las personas alcancen una vida activa y emocionalmente saludable, promoviéndola desde todos los espacios educativos” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020, p.25). Para lograrlo, se destaca la necesidad de asegurar que la educación favorezca la convivencia en los esfuerzos de construcción de una ciudadanía responsable, democrática, libre y, sobre todo, plena, que a su vez impacte en el desarrollo del país desde el trabajo autónomo y cooperativo. Pero ¿cómo asegurar tal bienestar sin pensar en los agentes responsables de reconstruir la ciudadanía? En los siguientes apartados, se presenta la reflexión de tres aspectos: las implicancias de la educación en la reconstrucción de la ciudadanía, el bienestar y los agentes responsables. Estos tres elementos confluyen en una sola idea: garantizar un espacio generador de bienestar a la luz del PEN 2036.

1. Implicancias de la educación en la reconstrucción de la ciudadanía

Con relación a la educación, esta se vincula con el desarrollo pleno de cada individuo, el mismo que es responsable de hacer efectiva una sociedad democrática en la cual la dignidad y la libertad se base en la verdadera

¹⁵ Profesora auxiliar del Departamento Académico de Educación. Doctora en Diseño, Orientación e Intervención Psicopedagógica de la Universidad de Alicante-España.

justicia, en la equidad diferenciada de la igualdad y en una real inclusión de todos los sistemas estatales, sobre todo el educativo. Esto lleva a plantear una integración de conceptos, más aún de acciones conjuntas que garanticen el bienestar integral de las personas, desde su valoración por las diferencias y la preocupación por el desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Desde ese punto de partida, es pertinente focalizar la importancia de las relaciones humanas pensadas en la construcción de una mejor sociedad, en la que sus fundamentos sean, principalmente, la ética como reguladora de toda acción que inicia en la formación de las personas, como protagonistas sociales, y la formación que requiere de una atención personal para proyectarse a la puesta en común que permita conseguir una convivencia saludable desde la acción de la familia y de los educadores.

Desde esa mirada, la ética debiera ser revalorada como el eje articulador que marca la vida de todo ciudadano con el fin de construir una mejor sociedad que, a su vez, haga implícito el compromiso de formarse desde la mirada interior para proyectar una actitud que dignifique su entorno, de modo que alcance tanto a los protagonistas sociales como a quienes lo rodean. Asimismo, se requiere reconocer que la ética marca la vida humana en tanto esta no se realiza por sí misma; sino que le da el lugar que le corresponde a la formación de las personas desde la familia y la escuela, lo cual implica una formación de sus miembros. Con ello, se garantiza la efectividad de los programas educativos planteados desde las escuelas y desde la formación inicial de quienes serán docentes. Así, cada protagonista del cambio estará comprometido con la transformación de la sociedad desde su propia transformación.

Esto implica, principalmente, un saber hacer con un propósito firme que permite, a quien aprende y a quien enseña, sentirse susceptible a toda adecuación necesaria para vivir y convivir en diversidad de contextos sociales, geográficos y culturales. Esta adecuación tiene ese carácter integrador que abarca procesos, conocimientos y actitudes socioemocionales que se ven favorecidos cuando se defiende la coherencia entre el ser y el saber, binomio fundamental, que se nutre significativamente a la vez que se construye el hacer, siempre que se active con las condiciones favorables de bienestar que interactúan en una “dinámica de confrontación y cooperación recíproca, junto con los docentes competentes” (Tonucci, 2013, p. 44).

Ahora bien, es importante destacar dos grandes aspectos que marcan el camino de la educación: por un lado, la perspectiva personal y, por otro, los aprendizajes que van construyendo una sociedad digna. La integración

de estos aspectos favorece la comprensión de una dimensión profunda que tiene todo ser humano, la cual invita a trascender de las dimensiones más superficiales, para construir una personalidad holística que reúne la bondad y el corazón, dando sentido pleno a su vida humana, con pasión, con veneración de la realidad y la convicción en su protagonismo para la construcción y la urgente transformación de la sociedad. En ese sentido, se encuentra la sintonía con lo establecido por el PEN 2036 (CNE, 2020, p.31) al hacer la siguiente referencia:

Se hace evidente que la labor educativa no solo ni principalmente debe estar vinculada a “conocimientos” o a saberes instrumentales, sino que debe estar profundamente vinculada a la construcción de nuestras identidades (individuales y colectivas) y de aprendizajes complejos (que conjugan lo cognitivo, lo socioemocional, lo espiritual y nuestro propio bienestar físico) para vivir en armonía afirmando valores y principios democráticos.

En esa línea, entender el esfuerzo de construcción de una mejor sociedad implica considerar que se debe buscar el bienestar de todos sus miembros.

2. El bienestar

Respecto de este punto, se tendría que empezar por reconocer que el bienestar “consiste en experimentar emociones positivas. Lo cual es lo más próximo a la felicidad” (Bisquerra, 2016, p. 15). Esta tarea parece más complicada de lo que se espera, pues, ¿en qué medida podría lograrse la felicidad si los sistemas sociales generan más emociones negativas, entendibles por la naturaleza humana y sus propósitos de supervivencia?

Al respecto, Bisquerra (2016) exhorta a identificar las emociones a partir del desarrollo de potencialidades que conllevan a una vida agradable y plena. En ese sentido, la educación tiene un rol fundamental y un reto importante que debe conseguir, pues solo con la educación se podrá llegar a la plenitud de la vida, en la medida que se busque la felicidad personal y, con ella, la de quienes están en el entorno.

Cabe precisar que esto implica al bienestar emocional, físico, mental y social. Así, el transitar por el mundo de las competencias emocionales se verán fortalecidas desde la conciencia emocional, que implica reconocer las emociones, darles nombre, diferenciarlas de los sentimientos y de las actitudes, para pasar a regularlas de tal modo que den lugar a la adquisición

de habilidades que proyecten la autonomía necesaria para ponerse al servicio de los demás desde una mirada reflexiva, crítica y propositiva, en favor de la comunidad y de su bienestar.

Por tanto, es relevante especificar que la experiencia del bienestar socioemocional requiere ser evidenciada desde cada una de las competencias que necesita una sociedad en construcción, de modo que responda a las necesidades formativas que pudiesen, o no, estar alineadas a las áreas curriculares. En ese sentido, una propuesta de acción es la revaloración del juego, pues no puede dejarse de lado su implicancia, entendida como una actividad innata en los niños, con enorme valor educativo en todas las etapas escolares, y que junto al estímulo intelectual desarrolla “la afirmación, la confianza, la cooperación, la comunicación, el trato con las personas, aceptación de normas, el reconocimiento de los éxitos de los compañeros, etc.” (Ferrero, 2004, p. 13). Por ende, es generador de bienestar en todas sus dimensiones, lo cual garantiza el disfrute por alcanzar los propósitos de aprendizaje a partir de situaciones auténticas.

Teniendo en cuenta que en la sociedad surge la idea de progreso, reconstrucción y transformación, es preciso insistir en la importancia de velar, no solo por el desarrollo de los conocimientos en términos de disciplinas o áreas curriculares, sino también por los conocimientos vistos desde la integración de los aspectos formativos a nivel cognitivo y socioemocionales, tal como se plantea en el cuadro 9 del PEN 2036 (CNE, 2020, p. 78):

En muchas ocasiones tendemos a separar las dimensiones socioemocional y cognitiva de la persona como si fueran independientes y fácilmente diferenciables. Más aún, en el plano educativo persisten algunos discursos que asumen que la labor principal de la escuela es la promoción del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Esto demanda que se actúe desde diversos ámbitos, se requiere tener presente que el ser humano tiene una dimensión holística y, por tanto, no puede ser segmentado en características físicas, cognitivas, sociales, emocionales; sino que debe verse y tratarse como un todo, con un conocimiento y una conciencia que les permite desarrollar su curiosidad, imaginación, capacidades para indagar y explorar sus propias habilidades (CNE, 2020, p. 63), con autonomía plena que le permita fortalecer sus competencias cognitivas, emocionales y sociales, a partir de la interacción asertiva, empática y resiliente que le permita entender al otro y construir una ciudadanía fortalecida en la propia experiencia.

3. Agentes responsables

Claro está que el reto de ver al individuo de manera holística, recae principalmente en la familia y en los educadores, entendiendo que este término abarca no solo a los maestros sino a toda la sociedad civil que genera acción formativa, lo cual trae como reflexión la importancia de la ciudad educadora, desde el sentido de comunidad. Es así, que se refuerza que la educación implica a la comunidad familiar, religiosa, étnica y política, en la que los niños se forman como ciudadanos (Sánchez, 2015).

En relación a la familia, es fundamental rescatar su rol preponderante en la formación de sus miembros, en tanto es la primera entidad formativa a quien corresponde garantizar el apoyo mutuo entre sus integrantes, construir climas familiares cálidos, seguros y saludables; así como propiciar conductas libres de discriminación y estereotipos que no vayan acorde a las prácticas ambientales que definen a una sociedad democrática. Además, que cumplan, en gran medida, aquellas funciones que les corresponden por deber, aun cuando los sistemas sociales hayan cambiado considerablemente debido a múltiples factores como el tiempo que le dedican las familias a los trabajos o por la formación que han recibido en sus familias nucleares, las cuales podrían no haber conseguido incidir en los patrones educativos que resalten valores en el desarrollo de autonomía, en el fortalecimiento de habilidades sociales y, mucho menos, en las competencias emocionales.

En cuanto a la acción responsable de los educadores, Noddings (2003, citado en Bisquerra, 2016) señala qué importante es que las instituciones formativas busquen preparar para la vida; es decir, que se propongan asumir su rol educativo desde la acción por la construcción de la ciudadanía responsable, libre y democrática. Al respecto, Bisquerra (2016) comenta que, posiblemente, tampoco los docentes han recibido ese tipo de formación, y tanto ellos como las familias debieran prepararse para educar con pertinencia a las “futuras generaciones en la perspectiva del bienestar” (p.16).

Ahora bien, es importante detenerse a repensar el sentido de pertinencia, qué se entiende y desde qué lado del sistema educativo se promueve. Es posible que la pertinencia sea vista y evaluada en función a los resultados que emergen de los procesos cognitivos; sin embargo, como se ha manifestado anteriormente, no se puede dejar de lado los procesos afectivos, sociales, las características personales, las potencialidades que trae cada individuo y, sobre todo, el desarrollo de las competencias emocionales, entendidas

como los procesos inherentes al ser humano. Solo cuando el Estado entienda este sentido de pertinencia, podrá replantear sus evaluaciones desde la integración de todos los aspectos que caracterizan al ser humano y tener resultados que evidencien el logro de competencias susceptibles a ser alcanzadas y mejoradas en cada etapa de la vida. Para ello es necesario el emprendimiento de acciones que respondan a situaciones reales de aprendizaje, que desplieguen conocimientos que puedan ser observables, tangibles, significativos no solo al sistema sino, sobre todo, al mismo sujeto que aprende.

Con lo expuesto, queda claro que esta formación requiere de un trabajo conjunto en el que se comprometan educadores y familias: pues, se debiera atender al bienestar personal que contribuya con la construcción del bien común, como derecho y deber que tienen las familias y que vela el Estado. “Toda persona tiene derecho a la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar” (Constitución Política, 2016, art. 2), y, en atención al enfoque transversal considerado en el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación [Minedu], 2016, p.26), referido al bien común:

El bien común está constituido por los bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y al conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.

De esta manera, la interdisciplinariedad será abordada por necesidad para resolver problemas reales, con matemáticas significativas, comunicación eficaz, amor por la naturaleza y el cuidado del entorno, vivencia de la espiritualidad trascendente a los credos religiosos, descubrimiento del arte como máxima expresión del lenguaje del alma de la humanidad y, de manera transversal al hecho educativo, la construcción de una ciudadanía única desde la diversidad de sus necesidades personales y comunitarias.

Es relevante precisar que no podemos dejar de lado la conciencia de los procesos formativos de los niños desde las primeras etapas de su vida,

en sintonía con los valores éticos que dignifiquen cada acto, pues solo cuando se es consciente de lo que se experimenta, se puede aprender a desarrollar sus competencias emocionales. Si tienen los elementos y experiencias necesarias para elegir por sí mismos, podrán ser más felices y se sentirán parte de la construcción del mundo actual, complejo y lleno de posibilidades, desde su disposición constante por aprender, tal como refiere Castillo (2019, p.188):

La entrega al servicio y la disposición para aprender de los niños es fundamental para reflexionar sobre la importancia de crear ciudadanía a partir del encuentro constante de uno mismo como ser humano que busca ser protagonista en la transformación social.

Es así, que la preparación de todos los actores sociales responsables de la educación, en cada instancia e institución formadora, necesita ser la mejor, pues no solo deberá desarrollar habilidades profesionales, sino que formará individuos capaces de sustentar acciones éticas, democráticas, auténticas, entre otras que sean generadoras de cambio y que los comprometa desde su respuesta al llamado de construir espacios diversos para interrelacionarse consigo mismo y con los otros, en miras al respeto de la igualdad de condiciones para gozar, en conjunto, de una calidad de vida.

Por su parte, la familia requiere encontrarse con sus miembros, ejercer autoridad desde el respeto, con ética como sello de responsabilidad en el deber de educar, apropiándose de los deberes que le corresponden como familia, con amor, empatía, diálogo asertivo, promoción de espacios de diálogo constante que generen confianza y respeto por los suyos y por los que están a su alrededor.

En conclusión, la reconstrucción de la ciudadanía será posible si los educadores y las familias garantizan los espacios de bienestar socioemocional, además de propiciar situaciones en las que los propios niños sean quienes compartan sus aprendizajes, sus reconocimientos personales, sin dejar de lado ningún aspecto que le permita reconocerse como un ser integral que requiere de una formación que traspasa las exigencias sociales o competencias curriculares para centrarse en ser, hacer, construir y vivir en el pleno ejercicio de los deberes y los derechos que le corresponden como persona y comunidad.

Referencias

- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Castillo, V. (2019). El ser docente: una experiencia desde el primer acercamiento a la realidad de la escuela en espacios alternativos. En REDEM (Ed.), *Experiencias Educativas Iberoamericanas. Reflexiones desde la Perspectiva de la Profesión Docente* (pp.186-192). Lima: Editorial REDEM.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional–2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Constitución Política del Perú. [Const.] (2016). *Artículo 2*. [Título I]. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2018/06/4-Constituci%C3%B3n-Pol%C3%ADtica-del-Per%C3%BA-%E2%80%93D%C3%A9cimo-Primera-Edici%C3%B3n-Oficial.pdf>
- Ferrero, L. (2004). *El juego y la matemática*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ministerio de Educación-Minedu (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Sánchez, J. (2015). Adela Cortina: el reto de la ética cordial. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 39, 397-422. doi:<https://doi.org/10.18172/brocar.2901>
- Tonucci, F. (2013). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Editorial Losada.

El propósito bienestar socioemocional del Proyecto Educativo Nacional al 2036

Clara Jessica Vargas-D'Uniam¹⁶
Pilar Lamas Basurto de Colán¹⁷
Carmen María Sandoval Figueroa¹⁸

Introducción

El nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) se presenta en un contexto afectado por el aumento de los índices de violencia, delincuencia, pérdida de valores y corrupción que impacta en nuestra vida cotidiana y en nuestras interacciones sociales, lo que exige cada vez más de ciudadanos íntegros, con un alto sentido humanista y ético, que sean resilientes y capaces de transformar esta realidad.

De otra parte, Berger et al. (2009, p. 21) sostienen que:

el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico que presenta la sociedad actual ha generado una serie de cambios y

¹⁶ Profesora principal del Departamento Académico de Educación. Doctora en Ciencias Psicológicas y de la Educación de la Université Libre de Bruxelles-Bélgica. Miembro del Grupo de Investigación Literacidad y Educación (CISE-PUCP), además, del Grupo de Investigación en Educación y Tecnología (PUCP).

¹⁷ Profesora asociada del Departamento Académico de Educación. Magíster en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¹⁸ Profesora auxiliar del Departamento Académico de Educación. Master Investigación América Latina por la Université Toulouse II y Maître en Ciencias de la Educación de la Université de Paris X – Nanterre- Francia. Miembro del Grupo de Investigación Literacidad y Educación (CISE-PUCP).

desafíos que no han sido necesariamente acompañados por un desarrollo paralelo de habilidades, competencias e instancias orientadas a favorecer una convivencia social más justa y armónica.

De allí la necesidad de trabajar, desde edades tempranas, este tipo de habilidades que favorezcan el desarrollo socioemocional para la realización personal y la convivencia con los otros, según Goleman (citado en Berger et al., 2009) estas son habilidades transversales que se relacionan con la capacidad de establecer vínculos interpersonales.

En este sentido, el PEN 2036 señala que la educación debe estar presente a lo largo de la vida y debe orientarse “a contribuir con el desarrollo del potencial humano (físico, cognitivo, socioemocional y espiritual) como sujetos libres y responsables, y con la formación como ciudadanas y ciudadanos en tanto integrantes de una colectividad democrática” (CNE, 2020, p. 19). Así, se plantea el reto de la ciudadanía plena y, para ello, se propone el logro de cuatro propósitos: la vida ciudadana, la inclusión y equidad, la vida activa y emocionalmente saludable, y las labores productivas sostenibles que contribuyan a la prosperidad de todas las personas.

En el presente documento, se aborda uno de los propósitos planteados en el PEN 2036 vinculado al bienestar socioemocional desde los primeros años de vida, en los que se sientan las bases del desarrollo de todo ser humano, ya que para la formación de una ciudadanía plena se requiere que desde los inicios de su vida la persona se desarrolle social y emocionalmente saludable. Y este propósito es importante que lo tenga en cuenta la escuela porque los niños se socializan y educan en este espacio desde la primera infancia¹⁹.

2. Bienestar socioemocional y primera infancia

En el PEN 2036, se define el bienestar socioemocional como “el equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y la contribución al bienestar colectivo (ciudadanía)” (CNE, 2020, p. 76). Este bienestar socioemocional está sustentado en un “proceso donde la niña y el niño construyen su identidad (su ‘yo’), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea al interactuar con

¹⁹ Primera infancia hace referencia a la etapa etaria comprendida entre los cero a seis años y abarca el nivel de educación inicial en sus ciclos I y II.

sus pares significativos, ubicándose a sí mismos como personas únicas” (CNE, 2020, p. 77).

El PEN 2036 reconoce el valor trascendental que tiene el desarrollo personal y social para autorregular las emociones y comportamientos, así como para tener una convivencia saludable y armoniosa, y cómo esto puede contribuir al bienestar de las personas y a la construcción de una sociedad democrática en la que la dignidad y libertad de todos se vivan en un entorno de justicia, equidad e inclusión.

Asimismo, el bienestar de la primera infancia es un tema de estudio complejo y necesita ser abordado de manera interdisciplinaria. Como afirman Martin, Perron y Buzaud (2019) su interés ha sido priorizado gracias a la adopción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) que promueve el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. Cuando se alude al término “bienestar” se relaciona a un estado emocional positivo de la persona que se vincula a las dimensiones física, psíquica y material. Los autores sostienen, además, que el rol de la familia es fundamental por ser el primer contexto de socialización del niño y porque brinda los modelos culturales, normas y valores necesarios para la vida socioafectiva, así como es determinante en el desarrollo integral y en la construcción de su identidad. Entonces, el bienestar de los niños durante la primera infancia está vinculado a la calidad de las relaciones familiares y del contexto donde se desarrollan. La escuela y el grupo de pares son también indispensables para construir estos procesos de socialización y bienestar.

Martin (2018) señala que otro aspecto importante es que la educación de los niños se realiza a partir de vínculos afectivos como el apego seguro y las relaciones vinculantes que caracterizan las interacciones entre el niño y su cuidador durante la primera infancia. Es así que en los primeros años de vida del niño se deben garantizar las condiciones para el desarrollo del vínculo de apego seguro. En este sentido, además de la familia, la escuela debe educar en la afectividad, en tanto es un espacio pleno de interacciones, donde se construyen relaciones y vínculos afectivos entre docentes y niños, que impactan en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Como señala el PEN 2036 (CNE, 2020, p. 77):

el vínculo de apego se forma en el primer año de vida y tiene varios elementos claves: (i) implica la satisfacción oportuna de las necesidades del niño; (ii) es una relación emocional

perdurable con una persona en específico; (iii) dicha relación produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer; y (iv) la pérdida o la amenaza de pérdida de la persona evoca una intensa ansiedad.

Un vínculo de apego seguro, una autoestima positiva, una identidad valorada se constituyen en las condiciones indispensables para una relación saludable, constructiva y empática con los otros. Por esta razón, coincidimos con el PEN 2036 cuando señala que si el bebé establece una relación sólida con su madre o cuidador existe una alta probabilidad de que en el futuro se creen relaciones saludables con otros. La díada “yo y los otros” unidos por una relación positiva son el germen de la construcción de la ciudadanía.

En consecuencia, consideramos que es indispensable darle valor a los aspectos emocionales que subyacen las relaciones humanas, en el caso que aludimos durante la primera infancia, porque estos vínculos positivos apoyan el desarrollo integral de los niños en todas sus dimensiones. Así, podemos citar algunos aspectos como el descubrimiento del yo y de su entorno, las formas de comunicación e interacción con sus cuidadores y sus pares, los procesos que facilitan la apropiación del lenguaje verbal, la expresión de afectos y emociones, los aprendizajes vivenciales y significativos, el acercamiento al arte y a la cultura, entre otras.

3. Bienestar socioemocional y la escuela: el rol de los docentes

Diversos autores coinciden en que la escuela es el primer espacio público de socialización y de convivencia social, por lo tanto, es necesario que las instituciones educativas prioricen en sus planes y actividades no solo el desarrollo de contenidos cognitivos, sino que aborden todas las dimensiones del ser humano, en especial el desarrollo emocional dado que está íntimamente vinculado a los procesos de aprendizaje. Como se indica en el PEN 2036, las emociones se encuentran imbricadas a la cognición y a las motivaciones que despliegan los niños para aprender (CNE, 2020). De esta manera, se podrán generar “experiencias de convivencia sanas, enriquecedoras y aportadoras para el desarrollo personal y para una convivencia escolar y social democrática” (Berger et al., 2009, p. 22).

Asimismo, Hernández (citado en Berger et al., 2009) plantea que un mayor énfasis en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto escolar no es solo relevante desde el punto de vista de la salud mental

y el desarrollo social y emocional, sino también desde el punto de vista académico. Es decir, que el niño podrá sentirse más motivado y aumentar su capacidad para el aprendizaje si la escuela le brinda receptividad, calidez y la seguridad afectiva que necesita, basada en relaciones interpersonales de respeto, escucha y acogida. Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano (2018) coinciden en afirmar que los procesos de aprendizaje a nivel afectivo y cognitivo requieren de relaciones empáticas y reconfortantes que busquen el desarrollo de los niños y que promuevan su autoestima y autonomía.

Del mismo modo, Gómez (2017) señala que, en las últimas décadas, la escuela ha comenzado a reconocer la necesidad de incorporar la atención a la dimensión emocional en los procesos de aprendizaje de los niños y valorarlas como esenciales para el desarrollo humano. Al respecto, Berger et al. (2009) citan diversas investigaciones -Wang, Haertel y Walberg (1997); Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill (1999); Malecki y Elliot (2002)- para señalar que se ha demostrado “que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico” (p. 23). Además, también favorecen el desarrollo armonioso de su salud mental y pueden disminuir las posibilidades de trastornos en la adolescencia y vida adulta, así como frenar los índices de violencia escolar y de conductas antisociales.

En relación a la educación de los niños menores de seis años, Gómez (2017) sostiene que su bienestar socioemocional es fundamental para garantizar sus aprendizajes y el desarrollo de sus capacidades de manera integral durante la etapa de la educación inicial porque...

debe ocuparse de aquellas capacidades que posibiliten la interacción de los niños en el mundo como seres sociales: promoción de la autonomía, participación en el mundo social y cultural, vínculos afectivos y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida. (p. 182)

Entonces, observamos que la escuela es una institución clave para el desarrollo integral de los niños y niñas, sobre todo en lo que concierne al alcance de las competencias sociales y emocionales que les permitirán actuar de manera ética y responsable en la interacción con otros, así como les facilitará recursos para la búsqueda del bien común tan necesaria para la convivencia. En este sentido, consideramos que es fundamental reconocer el valor de la educación inicial en la vida de los niños y en sus procesos formativos, así como reconocer que el pilar de las relaciones

vinculares entre la escuela y las familias se inicia en este nivel, tal como lo veremos en el siguiente apartado.

4. Bienestar socioemocional y familia: el rol de los padres

La familia constituye el primer contexto básico de desarrollo humano, que tiene la acción socializadora del niño a través de la comunicación y de los vínculos que establece con él, mediante el control y el afecto, siendo uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles (Henao y García, 2009).

Sin embargo, el núcleo socializador básico de los niños se encuentra en crisis. La necesidad de subsistencia o el deseo de lograr una vida con comodidades ha traído como consecuencia hogares con padres ausentes y niños cuyos referentes de afecto y valores están constituidos por una variedad de personas que transmiten muchas veces modelos de conducta difusos o contradictorios. De otro lado, los altos índices de violencia en el hogar son notorios y nos hablan del desarrollo de niños en medio de climas de temor y abuso. Así tenemos que el Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual refiere que de enero a junio del 2018 fueron atendidos en los Centros Emergencia Mujer un total de 19 175 casos de menores de 18 años por violencia, de los que 3519 fueron menores de cinco años, por denuncias de violencia económica, psicológica, física y sexual (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2020). Todo ello da cuenta de familias con escaso potencial para constituirse en un espacio formador de personalidades seguras y capaces de idear proyectos personales de vida que impliquen su realización personal y el bien común, en tanto no proveen de un clima emocionalmente saludable.

Ante el panorama expuesto y la valoración que muestra la escuela sobre la importancia del desarrollo de los aspectos emocionales en el niño, como parte de la formación integral que ofrece, se hace necesario insistir en el trabajo coordinado con los padres de familia sobre la importancia de los vínculos afectivos en la primera infancia y los aspectos emocionales relacionados al aprendizaje y la realización plena de la persona. Para ello, es necesario visionar la escuela como un espacio de diálogo y de actuación concertada entre actores fundamentales, lo que se contrapone a una visión tradicional en la cual se consideraba una división artificial respecto a los roles formadores de la familia y de la escuela (Enríquez, Insuasty & Sarasty, 2018).

Al respecto Enríquez, Insuasty y Sarasty (2018, p. 113) señalan que:

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas con las que cuentan los niños y las niñas para continuar el aprendizaje en todos los aspectos de la vida y construirse como ciudadanos, por tanto, es de vital importancia que ambas desempeñen esta función de forma conjunta.

Asimismo, es importante que los padres de familia redescubran su labor formativa y asuman su responsabilidad como actores clave en la construcción de una personalidad sana y equilibrada de sus hijos, en una emocionalidad consciente y controlada, en un ser humano feliz que entiende que su realización personal está mediada por el bien común. En este sentido, la escuela juega un rol orientador y de acompañamiento con mucho potencial y de suma importancia para apoyar a los padres y a las familias en la educación emocional de sus hijos. De allí que se considera muy acertado que el PEN 2036 ponga de relieve la necesidad de que la escuela y las familias brinden apoyo mutuo para lograr contribuir a la formación del ciudadano, lo que implica intervenir desde los primeros años.

5. Reflexiones finales

Aunque es evidente la necesidad de una formación y desarrollo integral en la educación, en la actualidad persiste la tendencia a relegar el desarrollo socioemocional, dando prioridad al desarrollo cognitivo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, citado en Berger et al., 2009). Por ello, es destacable que el PEN 2036 señale que merece una especial atención la etapa de la primera infancia y la importancia que tiene propiciar el bienestar socioemocional desde los primeros años de vida como base del desarrollo futuro.

En este sentido, es importante que las familias trabajen de manera coordinada con la escuela enfatizando la dimensión emocional en el desarrollo integral de los niños menores de seis años. Más aún, ante una realidad donde la situación de las familias, sus interacciones, sus dinámicas, características de conformación e historias la presentan como una institución muy frágil y compleja, algunas veces incluso incapaz de generar un espacio saludable para el óptimo desarrollo socioemocional del niño. La escuela se constituye como una oportunidad para que los niños puedan vivenciar experiencias positivas, saludables y felices que favorezcan la formación de una identidad y autoestima equilibrada, que

contribuya a su proyección positiva en la sociedad. Como señala el PEN 2036, corresponde a los padres, a las familias y a las escuelas brindarse apoyo mutuo para construir entornos cálidos, seguros y saludables.

Consideramos que es necesario continuar visibilizando el valor de los aspectos emocionales en la realización plena de la persona del alumno, lo que impacta en su formación integral y en sus aprendizajes. Por esta razón, es fundamental que la escuela brinde acompañamiento a los padres y a las familias para que potencien el desarrollo socioemocional en sus hijos.

Asimismo, se tiene el reto de avanzar hacia una mirada formativa de la persona del alumno que incluya experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo sano de la dimensión afectiva y social.

Finalmente, con el propósito de contribuir a la educación del niño de forma integral es necesario visionar a la escuela como un espacio de diálogo y de actuación concertadas entre varios actores: los niños, los padres, los docentes y otros profesionales, las asociaciones civiles y artístico-culturales, entre otros, que permitan garantizar que la educación sea de calidad, de modo que en su conjunto promueva un clima adecuado en todos los espacios de la vida del niño de manera coherente con la formación de una identidad valorada y autoestima positiva, respetando los derechos de los niños en la búsqueda de su desarrollo pleno.

Referencias

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Arab, M.P. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Revista Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Burbano-Fajardo, D. & Betancourth-Zambrano, S. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20, (3), 310-318.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Enríquez, M., Insuasty, M. & Sarasty, M. (2018). Escuela para familias: un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25, 108-121. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Henaó, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 785-802.
- Martin, C., Perron, Z. & Buzaud, J. (2019). Le bien-être de l'enfant : évolution d'une notion, ambiguïtés des dimensions et mesures. *Enfant Famille Générations Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 33. Recuperado de <https://doi.org/10.7202/1067814ar>
- Martin, C. (2018). Bien-être à l'épanouissement de l'enfant. Investissement social et investissement parental. En M. Bonnefoy, B. Caucat, C. Garrigues et P. Suesser (Eds.), *Santé et épanouissement de l'enfant: dans quel environnement?* (pp.39-66). Toulouse, Francia: Editions Erès.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-MIMP (2020). *Los niños, niñas y adolescentes: población vulnerable al maltrato y al abuso*. Lima: Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los integrantes del Grupo Familiar. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/ninez-vulnerable-al-maltrato/>

La formación continua en el Proyecto Educativo Nacional al 2036

Luis Sime Poma²⁰

La formación continua es una dimensión sustancial para el desarrollo de los profesionales involucrados en los procesos educativos tanto en el nivel de la educación básica como superior. Son diversos los autores que han resaltado los múltiples impactos de esta formación en la autoestima del profesional adulto, en su autoeficacia, en el potencial de transferencia para mejorar su enseñanza y en la posibilidad de cambiar ciertas creencias y actitudes sobre el aprendizaje (Sánchez, 2019; Elacqua, Hincapié, Vegas & Alonso, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2020). La apuesta por la formación continua a lo largo de toda la trayectoria profesional requiere ser concebida como un componente inherente en las políticas docentes y de mejoramiento de la calidad educativa.

Esta temática de la formación continua es nuestra clave de lectura para acercarnos al Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020), especialmente, a sus orientaciones estratégicas que representan la sección más prospectiva de este tipo de documento. De las 10 orientaciones priorizadas, la segunda aborda el ejercicio de la docencia y, la tercera, refiere a los gestores de las instituciones educativas. Nos interesa desde este ensayo proponer algunas reflexiones en respuesta a las preguntas: ¿cómo es abordada en ambas orientaciones la formación continua de docentes y gestores? ¿Qué alcances y limitaciones presentan dichas orientaciones?

²⁰ Profesor principal del Departamento Académico de Educación. Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud Universiteit Nijmegen-Holanda. Miembro del Grupo de Investigación Formación y Actores en Investigación Educativa (CISE-PUCP).

1. La formación continua para los docentes

La segunda orientación ha sido definida en términos del compromiso docente hacia los aprendizajes de los estudiantes, comprendiendo sus diferentes necesidades y entornos, “desempeñándose con ética, integridad y profesionalismo, desplegando proactivamente su liderazgo para la transformación social y construyendo vínculos afectivos positivos” (CNE, 2020, p. 95). Luego de ello, se desarrolla un diagnóstico de algunos aspectos relacionados con el docente, mayormente de educación básica que el de educación superior. Lo que llama la atención desde un punto de vista crítico es la ausencia de una referencia a la formación continua en dicho diagnóstico y, más bien, la mención de la formación inicial en términos problemáticos, considerada, por lo tanto, como uno de los factores que explicaría las limitaciones de los docentes.

En una parte de esos párrafos se asevera que, “la dificultad para asegurar una adecuada provisión de docentes se torna aún más desafiante cuando no se cuenta con información suficiente o certera acerca de las fortalezas y debilidades del cuerpo docente.” (CNE, 2020, p. 95). En discrepancia con esta aseveración podemos sustentar que el Estado peruano cuenta con niveles de información sobre el docente peruano que en el texto se desconocen. Se olvida la existencia, para el caso de la educación básica, de tres Encuestas Nacionales Docentes (ENDO) consecutivas, en los años 2014, 2016 y 2018²¹, fuente ausente en las referencias bibliográficas del PEN 2036, así como de los estudios acumulados en la última década que han incluido diversos aspectos de la formación en servicio (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos [CISE] 2020); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2017; Ministerio de Educación (Minedu)- Unesco, 2017; Metis, 2018; Montero, 2011). Por ejemplo, en la última ENDO, se indica que aproximadamente el 73 % de los docentes del sector público manifestaron no haber recibido capacitación en el uso de las TIC durante el año 2017 (Minedu, 2019). Además de la ENDO, desde el 2010, se publica la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas (ENEDU)²², en la que junto a otros datos contiene información sobre las actividades de formación en servicio de docentes de todas las regiones del país. Los dos cuadros y el gráfico que se insertan en

²¹ Estas se encuentran disponibles en la web del Minedu: http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/4385260

²² Para el nivel de inicial, primaria y secundaria, implementada por el Instituto Nacional de Estadística (INIE) casi anualmente. <http://escale.minedu.gob.pe/ueeenedu2011>

esta parte diagnóstica del documento no abordan la formación continua (ver pp.100,101,102). Donde efectivamente hay mayor desinformación desde fuentes oficiales es en la formación continua de los docentes de educación superior²³. En ese sentido, esta parte es desaprovechada para enfatizar en los problemas que enfrenta el sistema educativo respecto a la formación en servicio de sus docentes.

En sus contenidos más propositivos el texto se divide en dos momentos. En el primero se prescriben aquellos que los docentes deben cumplir para ejercer su profesión. En la segunda, de las siete que presentan, se expresa que el docente debe “tomar la iniciativa para mantenerse actualizados profesionalmente y ampliar su formación de manera autónoma, organizándose con otros colegas dentro y fuera de la institución educativa, aprovechando tecnología y las oportunidades formativas que debe ofrecer tanto el Estado como terceros” (CNE, 2020, p. 97).

Posteriormente, el texto plantea 18 condiciones que el Estado debe garantizar para contribuir al trabajo profesional de los docentes. En ocho de ellos, se explicitan contenidos relacionados con la formación en servicio a través de contenidos muy diferentes que se incluyen en la tabla 1.

Tabla 1 Planteamientos sobre formación continua desde el compromiso del Estado

Educación básica	Educación superior
H: orientar, implementar y reconocer los procesos de formación docente que les habilite para el ejercicio profesional autónomo y colegiado, lo que descansa tanto en la consolidación de aprendizajes fundamentales y contenidos propios de la profesión y del área en la que han de ejercer, como en el desarrollo de aprendizajes para la indagación, reflexión e investigación.	I: promover la formación docente para la educación superior tanto en lo relativo a la docencia como en el trabajo multidisciplinario, así como en las capacidades para la generación de conocimiento e innovación de acuerdo a las exigencias propias del programa educativo y de si este es, principalmente, académico o profesional.

²³ Actualmente se cuenta con dos fuentes oficiales, el Censo Nacional Universitario 2010 realizado por el INEI http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/, y el I (2018) y II (2020) Informe Bial de la realidad universitaria de SUNEDU: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/747830/Informe-Bial-sobre-realidad.pdf> En la primera fuente se puede inferir algunos datos sobre formación en servicio, mientras que en los otros no se dispone de dicha información.

<p>J: articular la primera etapa formativa (formación inicial o pregrado) de los docentes nóveles de educación básica con la formación en servicio o continua mediante procesos sistemáticos de inducción de una duración y contenidos suficientes y pertinentes.</p>	<p>W: promover que las instituciones de educación superior introduzcan en su quehacer programas de formación para sus docentes a fin de garantizar un buen desempeño —que va más allá de contar con saberes disciplinares o experiencia profesional e incluye la valoración de la diversidad, la interculturalidad, entre otros—, de modo que estas instituciones cuenten con el saber experto propio de las ciencias de la enseñanza-aprendizaje que les permitan renovar sus formas de trabajo de cara a los desafíos vinculados a formar una ciudadanía responsable para el país y el mundo, capaces de operar en entornos complejos que requieren la integración y la cooperación entre disciplinas y no solo expertos en un área del quehacer humano.</p>
<p>N: adecuar la formación continua de docentes para todo el sistema educativo (formación en servicio para docentes de la educación básica), conjugando tanto la profundización de contenidos disciplinares como la adopción de nuevas técnicas, metodologías y formas de preparar experiencias de aprendizaje relevantes y pertinentes, así como promover espacios de reflexión sobre la práctica profesional que permitan modificar creencias y concepciones subyacentes que podrían atentar contra las finalidades públicas de la educación.</p>	

<p>O: reconocer la formación docente como un proceso continuo y flexible que valora e incorpora las iniciativas individuales de actualización y formación, así como la presencia de medios digitales, y promoverla en el ámbito nacional e internacional.</p>	
<p>P: garantizar la presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos entornos (incluyendo los digitales), capaces de acompañar a las y los docentes actuales y futuros en la mejora de su desempeño profesional en situaciones de constante cambio, incertidumbre, vulnerabilidad o desventaja.</p>	
<p>T: establecer mecanismos de certificación y recertificación de competencias docentes para toda la docencia del sistema educativo que permita reconocerlas, más allá de la formalidad de certificaciones que pudieron haberse obtenido en un pasado y que resultan distantes frente a las necesidades de actualización continua.</p>	

Fuente: CNE, 2020, pp. 97-98. Elaboración propia.

Es evidente el mayor desarrollo de planteamientos sobre formación en servicio para el ámbito de la educación básica en contraste sobre la educación superior la cual, como hemos indicado, presenta un nivel muy escaso de información oficial sobre este aspecto a pesar de que para obtener el licenciamiento se considera como uno de los indicadores para evaluar las condiciones básicas de calidad que la universidad regule la capacitación de sus docentes (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2016).

El compromiso que se le exige al docente sobre su autoformación profesional aprovechando las TIC, que citamos anteriormente, es reforzado y complementado desde la responsabilidad del Estado, como el señalado en el inciso “O” y que implica proyectarlo para estos tiempos agudizados

por la pandemia, donde la formación continua vía virtual ha sido decisiva para actualizar a los profesores. Desde este nuevo contexto, ¿cómo garantizar recursos para que el docente tenga un acceso permanente al ciberespacio imprescindible para su formación continua y otras actividades de su profesión? Asegurar que los docentes, al menos del sector público de la educación básica, cuenten con un plan de datos mínimo de Internet para fines laborales se convierte en parte de los recursos para esta época. Más de la mitad de ellos señalan-según la última ENDO- como segundo factor que mejoraría su labor docente el acceso a tecnología/internet (Minedu, 2019)²⁴.

El punto “P” es singularmente importante al legitimar la presencia de capacitadores especializados para contribuir a la formación de los docentes activos. Se trata de un tipo de especialista en formación continua sobre el cual tenemos poca información oficial y estudios a comparación de aquel que enseña en la formación inicial en las facultades y escuelas de educación superior pedagógicas.

Una de las orientaciones más controversiales de las incluidas en el nuevo PEN, también incorporada en el PEN anterior y utilizada en diferentes contextos que llevaba a ciertas confusiones es la concerniente al inciso “T”. En el nuevo PEN la formulación refiere a un proceso de certificación y recertificación de competencias docentes para toda la docencia del sistema educativo; es decir, no solo para la educación básica sino también superior, y no discrimina entre el sector público y privado.

En realidad, la certificación profesional es un planteamiento ya normado en el país, pero solo para las carreras de educación y salud. Según la norma del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace, 2007), la certificación es voluntaria excepto para dos profesiones: salud y educación. Sin embargo, esa obligatoriedad solo ha operado para el caso de la carrera de salud más no para la de educación, la que, además, cuenta con dos colegios profesionales en juicio desde el 2010, lo cual dificultaría la transferencia de esa función como ha sido en el caso del sector salud. Por otra parte, la Ley de Reforma Magisterial del 2012 no integra esta modalidad de evaluación y, en otro de los documentos

²⁴ El Minedu autorizó planes de datos de internet para telefonía móvil que serán utilizados por los docentes de educación básica desde setiembre hasta diciembre del 2020. Decreto de urgencia N.º 106-2020. El Peruano, 10 setiembre, 2020 <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-de-urgencia-que-establece-medidas-complementarias-pa-decreto-de-urgencia-n-106-2020-1883788-3/>

orientadores de política docente, como el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014) el concepto de “certificación” no existe.

En un texto del propio Sineace (2016, p. 28) se expresa la siguiente evaluación sobre la experiencia peruana de certificación profesional:

La ley SINEACE casi no aborda la certificación y, en el caso del reglamento (donde se detallan las profesiones de certificación obligatoria), no se establecen las sanciones por incumplimiento de la obligatoriedad ni los incentivos en el caso de las carreras de certificación voluntaria. (...)

Los resultados, en cuanto a cantidad de personas certificadas, no han alcanzado las metas esperadas y pueden considerarse bajos; en particular, en el caso de la certificación de profesionales con carreras de certificación obligatoria (tanto para egresados de institutos y escuelas de Educación Superior como los de la Educación Superior Universitaria).

En suma, no queda claro el alcance del concepto de certificación frente a las otras modalidades de evaluación docente particularmente en una realidad como la peruana donde la expansiva y heterogénea presencia del sector privado en la educación (Balarín, Jostin, Ñopo & Rodríguez, 2018) merece plantearse como país qué tipo de certificaciones se requieren para ejercer la docencia en dicho sector. El documento de evaluación del PEN al 2021 (CNE, 2019) no logró integrar un balance de estos aspectos.

La formación continua para los directivos

La tercera orientación del PEN 2036 se dirige a valorar la labor complementaria de los directivos, gestores y personal administrativo en los procesos e instituciones educativas. Sin embargo, al igual que en el caso de la orientación anterior, en esta también se adolece de alguna referencia diagnóstica sobre la formación continua de este sector en sus dos párrafos introductorios. Llama la atención esta ausencia más aún cuando el 2018 el Minedu aplicó una encuesta nacional a directivos de escuelas públicas y privadas²⁵ que insertaba diversas preguntas sobre la formación de los directivos, información oficial casi sin precedentes. Por ejemplo, según

²⁵ Los resultados de esta encuesta se encuentran disponibles en la base Escale del Minedu: http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/5734924

esta encuesta, se puede advertir la sobre oferta que tiene el Minedu y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de brindar capacitaciones en el 2017 versus la que ofrecen la Direcciones Regionales de Educación (DRE) y universidades e institutos.

En los contenidos de corte propositivo en esta orientación, en ninguno de los nueve aspectos que se formulan para el futuro se introduce explícitamente el tema de la formación continua de estos profesionales. Definitivamente, el desarrollo de los contenidos para este sector es mucho menor que el dedicado a los docentes.

Las ideas vertidas en el nuevo PEN en cuanto a la formación en servicio se caracterizan por sus contrastes: poco contextualizada en los párrafos previstos para ello, pero sí con un desarrollo propositivo mayormente para los docentes que para los directivos de la educación básica y, en general, con menos contenidos para el nivel de la educación superior.

Estos contrastes son un indicio del nivel de desregulación de la oferta de formación en servicio para docentes y directivos en el país, que contrasta con la exigencia de la acreditación en la formación inicial para la carrera de educación. En efecto, no contamos con un registro de especialistas de formación continua que certifiquen sus competencias para dedicarse a dicha labor, como tampoco de instituciones a nivel nacional que brindan dicho servicio. Así tampoco de una política que revierta en la formación en servicio de los docentes y directivos por parte de aquellos profesionales que han sido becados por fondos públicos en las últimas décadas para realizar estudios de posgrados. Tenemos programas y actividades de formación continua, lo que nos falta es configurar un sistema.

En un libro en el cual sistematizamos la experiencia de formación continua del Centro de Investigación y Servicios Educativos (Sime, 2014, p.105) proponíamos que:

sería deseable que las instituciones formadoras puedan concursar a fondos públicos para mejorar la calidad de su oferta formativa, con el fin de especializarlas más y, así, contar en el país con instituciones de alta calidad en formación continua. De este modo, se busca una mayor regulación de la oferta para superar la tendencia a la dispersión con baja calidad. A partir de estos esfuerzos, tendríamos instituciones muy bien identificadas a nivel nacional en la formación continua en determinadas áreas y asociadas entre ellas para acceder tanto a fondos públicos como privados, a nivel nacional o internacional.

En este ensayo hemos comentado algunas de las propuestas del PEN 2036, valorando sus alcances, pero también advirtiendo en las limitaciones que presentan para un campo fundamental y de significativo impacto en los procesos educacionales. Esperamos que en el documento complementario que alude el nuevo PEN en su capítulo V (“Seguimiento de la educación peruana y del PEN”), en el cual se prevé un plan de seguimiento que detallará los indicadores para evaluar su progreso, logre puntualizar los aspectos que ayudarán a que este proyecto sea realmente un documento orientador sobre la formación continua que la educación básica y superior demanda para sus docentes y gestores en una cambiante realidad educativa.

Referencias

- Balarín, M., Jostin K., Ñopo, H. & Rodríguez, M.F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Documento de investigación, 89. Lima: GRADE. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2019). *Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/libro-evaluacion-pen2021.pdf>
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional–2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-CISE (2020). *La oferta de formación continua para docentes de educación básica regular en el Perú*. Lima: CISE. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/165997>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* New York: Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Ministerio de Educación-Minedu (2019). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas 2018*.

Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>

Ministerio de Educación-Minedu (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Metis Gaia (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado. Informe final*. Lima: GRADE/FORGE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20Multigrado%20Metis%20Gaia.pdf>

Montero, C. (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Lima: CNE. Recuperado de https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/703/2/montero_estudiosobreacompanamiento.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018. Vol II*. Recuperado de https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf

Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Lima: CISE-PUCP. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

Sime, L. (2014). Epílogo. Recogiendo huellas para renovar un servicio a los docentes del país. En Cise, *El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su trayectoria en la formación continua de docentes* (pp.101-106). Lima: Cise. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/165997>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-Sineace (2007). *Reglamento de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. Recuperado de https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_2013_Reglamento_SINEACE_Ley_28740.pdf

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-Sineace (2016). *Marco de referencia y nuevo modelo de certificación de personas*. Recuperado de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/sineace/2676/Marco%20de%20Referencia%20y%20Nuevo%20Modelo...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria -Sunedu (2016). *El Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Recuperado de <https://occaa.unmsm.edu.pe/occaa/storage/uploads/files/Modelo-de-Licenciamiento-Institucional.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2017). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Lima: Unesco.

Formar para la investigación, investigar para la educación: retos para la universidad

Carmen Díaz-Bazo²⁶

El actual Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) establece cuatro propósitos prioritarios: la vida ciudadana, la inclusión y equidad, el bienestar socioemocional y, la productividad, la prosperidad, la investigación y la sostenibilidad. Si bien, el PEN 2036 remarca que estos propósitos no son tarea exclusiva de los educadores ni gestores de la educación, pues corresponde a toda la sociedad en su conjunto; este ensayo se centra en el cuarto propósito y analiza el reto que tienen las universidades en la formación de maestros para la investigación desde una perspectiva formativa y la necesidad de la investigación para impactar en la mejora de los procesos educativos.

No cabe duda que la investigación es clave para el desarrollo sostenible de los países. El informe sobre la ciencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) pone de relieve que la investigación básica y aplicada no solo genera conocimientos -función principal de la investigación- sino que también contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza superior. El papel de las universidades, en ese sentido, es importante para promover y hacer la investigación que nuestro país necesita, formar a los futuros investigadores en los distintos campos del conocimiento y formar a profesionales con competencias para incorporar la investigación y la innovación en su ejercicio profesional.

²⁶ Profesora principal del Departamento Académico de Educación. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Miembro del Grupo de Investigación Formación y Actores en Investigación Educativa (CISE-PUCP).

Sin embargo, hacer investigación en ciencias sociales y, en particular, en educación en nuestro país, tiene aún una inversión limitada por parte del Estado. En general, el gasto en investigación es de 0,08 % del Producto Bruto Interno (PBI), muy por debajo de otros países de América Latina (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [Concytec], 2017). De acuerdo con Cueto (2016), en el campo de la educación, son pocas las iniciativas promovidas por el Estado para financiar investigaciones o evaluaciones de programas educativos. En los últimos años, la inversión a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (Fondecyt) ha priorizado el financiamiento de proyectos de investigación básica y aplicada en ciencias, ingeniería y tecnología. Y las convocatorias para la investigación aplicada en ciencias sociales se han centrado en seis sectores estratégicos, donde el campo de la educación no ha estado incluido (Concytec-Fondecyt, 2020). Por tanto, la investigación y la formación de investigadores en el campo de la educación se ha venido impulsado con reducido apoyo del Estado.

En este texto se plantean algunas líneas de reflexión y de acción para impulsar-desde la Universidad- los propósitos y estrategias que se plantean en el PEN 2036 respecto a la investigación en educación.

1. Formar para la investigación

Actualmente, la formación de los profesionales de la educación en la universidad exige una serie de competencias demandadas por el contexto nacional e internacional, el auge de las tecnologías de la información y el conocimiento y los cambios permanentes en la forma como se enfrenta la práctica educativa. Por ello, además de las competencias para el ejercicio de las tareas orientadas al logro de los aprendizajes de los estudiantes, el PEN 2036 reconoce la necesidad de desarrollar competencias vinculadas con la investigación, la innovación y la reflexión.

(...) el Estado deberá: orientar, implementar y reconocer los procesos de formación docente que les habilite para el ejercicio profesional autónomo y colegiado, lo que descansa tanto en la consolidación de aprendizajes fundamentales y contenidos propios de la profesión y del área en la que han de ejercer, como en el desarrollo de aprendizajes para la indagación, reflexión, investigación, innovación y diálogo entre colegas y con otras disciplinas en el contexto de diversidad que caracteriza al país (...). (CNE, 2020, p. 97)

El reto de la formación inicial de maestros no es necesariamente formar investigadores en educación que se alejen de las aulas, sino excelentes maestros que desarrollen una práctica docente nutrida e informada por la investigación o que realicen investigación desde su propia práctica para mejorarla. Se trata de lo que se conoce en la literatura como investigación formativa (Parra, 2009; Restrepo, 2003), ello es la forma como la investigación se incorpora en la formación profesional, en este caso de maestros, no solo a nivel curricular con asignaturas específicas sino con experiencias formativas más allá del currículo (Danby & Lee, 2012). Una mirada más integral de la formación para la investigación reconoce la importancia de un ecosistema social (Green, 2005) que incluye al programa o carrera, la universidad, la comunidad de investigadores de una disciplina, e incluso el Estado que promueve la investigación. Un micro y macro contexto en donde el estudiante se socializa en la cultura de investigación se interrelaciona con la comunidad de investigadores en el campo de la educación, y donde socialmente la investigación y, en particular, la investigación en educación, es valorada como clave para el desarrollo.

Formar maestros para la investigación puede entenderse desde dos perspectivas: (1) la formación de maestros como “usuarios críticos” del conocimiento generado por la investigación, (2) la formación de maestros como “protagonistas” de la investigación e innovación en sus aulas.

Como “usuarios críticos de la investigación” se busca que los programas formativos incorporen el desarrollo de competencias que permitan un ejercicio profesional basado en el uso de la evidencia fruto de la investigación. En los últimos años, se escucha más frecuentemente el uso de la evidencia para la toma de decisiones informada (*data-based decision-making*, *evidence-informed decision-making*, *evidence-informed practice*, *data-driven decision making*), práctica muy común en el área de la medicina y la salud; pero poco usada aún en la educación y procesos formativos. La data puede ser producida por la misma escuela para comprender mejor a los estudiantes y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Schildkamp, Lai & Earl, 2013) y, para ello, se necesita que los maestros en formación reconozcan problemas, planteen hipótesis, recojan información la analicen e interpreten y con base en ello, tomen y fundamenten sus decisiones cuando se enfrenten a su ejercicio profesional.

También, se espera que el maestro sea capaz de usar la evidencia producida por la investigación. Distintas investigaciones en el campo de la educación básica (Hubbard, Datnow & Pruyne, 2013; Schildkamp, Karbautzki, Breiter, Marciniak & Ronka, 2013; van Geel, Visscher & Teunis, 2017; Brown & Zhang,

2017) muestran que los maestros necesitan desarrollar las competencias para seleccionar, analizar o comprender la data y usarla en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. El conocimiento de las bases de datos o las revistas arbitradas e indizadas especializadas en educación, la búsqueda y selección de información confiable, la lectura crítica de artículos científicos, la revisión y análisis de resultados de investigación, la interpretación de los datos o el análisis de la calidad, veracidad o credibilidad de los hallazgos, son competencias a desarrollar para reconocer y usar lo que los investigadores han producido, construido, validado, analizado o comprobado.

Como “protagonistas de la investigación”, hace más de 30 años, desde la perspectiva del maestro como profesional-investigador (Elliott, 1993; Stenhouse, 1987) se supera la dicotomía entre prácticos e investigadores, o enseñanza e investigación. Desde este enfoque de formación, se espera que en los procesos de formación inicial y continua de los maestros se desarrolle competencias para reflexionar e investigar sobre la propia práctica (Marcelo & Vaillant, 2015) como la problematización de la práctica, la formulación de hipótesis de acción, la reflexión y la acción, así como el trabajo colaborativo e interdisciplinario. En nuestro país, en el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2012) justamente el desempeño 32 plantea que los maestros deben desarrollar “individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela” (p.46). En los últimos años, los planes de formación de maestros han incorporado estos lineamientos buscando vincular la investigación y la práctica docente.

2. Investigar para la educación

El PEN 2036 plantea necesaria “(...) la articulación de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación con el conjunto de la política educativa. (...) Esta agenda científica debe abarcar todas las áreas del conocimiento, incluyendo la investigación en educación” (CNE, 2020, p. 142). Esta orientación estratégica demanda el reconocimiento para hacer investigación en educación y su consiguiente apoyo para ello. Como se señaló líneas arriba, en los últimos años, Concytec ha financiado muy pocos proyectos en las ciencias sociales, en donde se ubica el campo de la educación. Los ejes estratégicos en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología para el 2021 (Concytec, 2006) incluyeron como línea prioritaria la educación, pero la limitaron a su vinculación con la tecnología: la teleeducación, el *software*

educativo, el *software* para población analfabeta, no hispano hablante o discapacitada, la tecnología de instrumentos de enseñanza. Quince años después será necesario evaluar y definir las prioridades de investigación en educación desde la política educativa nacional, los actores claves que desarrollan la investigación en educación y la producción científica e impacto que tiene en la políticas y prácticas educativas.

Dos grandes marcos para pensar en la agenda de investigación para los próximos años son: el mismo PEN 2036 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). El primero plantea “fomentar activamente el desarrollo de investigaciones educativas, con particular énfasis en los aspectos vinculados al aprendizaje a lo largo de la vida, así como a la garantía universal y equitativa del derecho a la educación” (CNE, 2020, p. 143). Además, los cuatro propósitos planteados que atraviesan todos los niveles educativos -vida ciudadana; inclusión y equidad; productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad; y bienestar socioemocional- establecen prioridades de política. Por su parte, los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) priorizan la educación de calidad, igualdad de género, reducción de las desigualdades, acción por el clima, entre otros. Estas prioridades de política educativa plantean una agenda de acción basada en la investigación para los próximos años.

De otro lado, como bien señala el PEN 2036, dos actores claves para la promoción y el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país son el Estado y la universidad y plantea que las políticas nacionales deben:

Fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, de investigación, empresas y comunidades a nivel nacional para la producción de nuevos conocimientos mediante la mejora de las capacidades de investigación y la dotación de recursos para ello, así como mediante el establecimiento de redes nacionales e internacionales de colaboración. (CNE, 2020, p. 143)

Para la mejora de las capacidades de investigación se necesita fortalecer a los programas doctorales de calidad reconocidos como el espacio del más alto nivel para la producción de nuevo conocimiento y la formación de los investigadores. De acuerdo al II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2020) para el 2017 el 59,6 % de los programas de doctorado corresponden a las ciencias sociales. De ellos, el 28 % corresponden al campo de la educación. Asimismo, el informe señala que al 2019 el 83 % de los grados de doctor registrados corresponden a las ciencias sociales, y

dentro de ello, el 63,6 % son en educación. La masificación de los doctorados en el campo de la educación no necesariamente ha impactado en contar con más investigadores ni generado mayor producción científica, como veremos más adelante. Sime y Diaz-Bazo (2019) analizan 48 programas de doctorado en educación del país concluyendo que se caracterizan por su orientación profesional o de especialización y en menor medida por la formación de investigadores. De otro lado, estos programas tienen una modalidad escolarizada e instrumental en donde los objetos de estudio se orientan a los intereses de los doctorandos relacionados con sus prácticas curriculares y didácticas inmediatas en la educación superior (Diaz-Bazo & Sime, 2018). En esa perspectiva, los doctorados en educación no han llegado a consolidarse como esos espacios de formación de investigadores que aporten a la agenda nacional o regional de investigación en el campo de la educación.

¿Quiénes son los investigadores en educación? A octubre del 2020, 314 investigadores (5,7 %) en el campo de las ciencias de la educación -de 5500 investigadores en total- se encuentran en el Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación tecnológica (Renacyt) de Concytec, y son quienes podrían recibir los fondos del Estado para financiar proyectos científicos. Con base en el análisis de la data registrada se encuentra que el 73 % de los investigadores tienen como centro laboral principal a la universidad. De ellos, el 48 % se concentra en universidades en Lima y el 36% se concentra solo en ocho universidades de las 139 universidades que existen en el país (Sunedu, 2020). Reconocer a la comunidad de investigadores en educación es un importante avance para establecer alianzas y redes de colaboración futuras, investigaciones conjuntas, líneas temáticas prioritarias y producción realizada.

Finalmente, respecto a la producción científica, Concytec (2019), en el informe de los principales indicadores bibliométricos sobre la actividad científica peruana entre el 2012-2017, clasifica las áreas de conocimiento según su producción científica en tres categorías: áreas fortalezas consolidada, fortalezas en desarrollo y fortalezas emergente. La educación es considerada un área de conocimiento emergente a nivel de producción con potencial para ser desarrollada, con 205 trabajos entre 2012 y 2017 en *Scopus-SCImago Research Group*. El estudio recomienda, a partir de la identificación de estas categorías, "evaluar o establecer las áreas prioritarias de investigación en términos de la Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Investigación Tecnológica (CTI), en el marco de lo establecido a nivel nacional para el crecimiento del país en los diferentes ámbitos" (Concytec, 2019, p.382). Prioridades que, en consonancia con el PEN 2036, deberían incluir la investigación en educación.

Además de aportar en la construcción de conocimiento, se necesita evaluar cómo el conocimiento producido por la investigación en educación se moviliza para informar las políticas educativas y las prácticas docentes (Naidorf, 2014; Brown, 2014; Levin, 2011). Además de indicadores bibliométricos y la difusión de resultados de investigación en revistas arbitradas o indizadas dirigidas a la comunidad científica, se necesita que los resultados lleguen a la comunidad de maestros y a las decisiones de política para que puedan usarlos para la toma de decisiones. Y en esto las tecnologías de la información y el conocimiento son unas excelentes aliadas.

La movilización del conocimiento producido puede realizarse a través de la diseminación, la interacción, la influencia social y la facilitación (Sá, Li & Faubert, 2011). Se espera que los investigadores puedan presentar los resultados de sus investigaciones a potenciales usuarios a través de infografías, páginas *webs* (por ejemplo, *blogs*) o redes sociales (*Facebook, Twitter o Instagram*), además de seminarios o conferencias. También, hay que buscar los vínculos que pueden establecer los investigadores con los estudiantes de pre y posgrado, con las escuelas y con los profesionales de la educación, vinculación que ya se da en otras disciplinas con el incentivo de vincular la universidad con la empresa. Estos autores, también, identifican la presencia de influyentes sociales, expertos comunicadores que muestran los resultados de investigación y motivan el uso del conocimiento producido; práctica cada vez más frecuente a nivel de las ciencias de la salud u otras áreas de conocimiento. Finalmente, también, corresponde a los investigadores apoyar a los maestros en el uso del conocimiento producido buscando incidir en las prácticas docentes. En esta línea, las convocatorias para financiar proyectos de investigación, además de algunas revistas científicas, están solicitando la previsión de los impactos de los resultados en la práctica o la incidencia social de la investigación.

Considerar a la investigación como una de las prioridades del proyecto educativo nacional muestra una intencionalidad importante que requiere como lo señala el PEN 2036, además del “desarrollo de capacidades para la investigación, innovación y el uso del conocimiento científico, los recursos necesarios para que esto sea posible en todas las ramas del conocimiento” (CNE, 2020, p. 142). Incorporar a la investigación educativa en la agenda de formación de maestros y en las prioridades de investigación apoyadas por el Estado exigirá desarrollar las competencias de los futuros maestros e investigadores en educación, condiciones institucionales y recursos financieros. El reto es mayor cuando la investigación en educación es una práctica aplicada, multidimensional y multidisciplinaria atravesada por la complejidad de las interacciones y los contextos.

Referencias

- Brown, Ch. (2014). Who you Know and What You Have to Say: An Alternative Look at Knowledge Mobilisation Theory. *International Journal of Market Research*, 56 (4), 531-550.
- Brown, Ch. & Zhang, D. (2017). How can school leaders establish evidence-informed schools: An analysis of the effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3) 382–401. doi: 10.1177/1741143215617946
- Danby, S. & Lee, A. (2012). Researching doctoral pedagogy close up. Design and action in two doctoral programmes. *Australian Universities' Review*, 54(1), 19-28.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica–Fondo Nacional de Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica- Concytec-Fondecyt (2020). *Bases modificadas. Proyectos de investigación aplicada en Ciencias Sociales. Concurso 2020*. Recuperado de https://fondecyt.gob.pe/images/documentos/convocatorias/investigacion-cientifica/2020-sociales/Bases_Modificadas_Proyectos_de_Investigacion_Aplicada_en_Ciencias_Sociales.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica-Concytec (2019). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana, 2012-2017. Informe N.º 5*. Lima: Concytec.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica-Concytec (2017). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación*. Lima: Concytec.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica-Concytec (2006). *Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006 – 2021*. Lima: Concytec.

- Cueto, S. (2016). Innovación y calidad en educación: estado de la cuestión y la agenda pendiente. En S. Cueto (Ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina* (pp. 9 -15). Lima: ILAIPP.
- Díaz-Bazo, C & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú; un perfil descriptivo de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de investigación educativa*, 8, 5-40. Recuperado de <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151-163, doi: 10.1080/07294360500062953
- Hubbard, L., Datnow, A. & Pruyne, L. (2013). Multiple initiatives, multiple challenges: the promise and pitfalls of implementing data. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 54-62. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.003>
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación del Perú-Minedu (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Naidorf, J. (2014). Knowledge Utility: From Social Relevance to Knowledge Mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (89),1-26.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2015). *Informe de la Unesco sobre la ciencia. Hacia 2030. Resumen ejecutivo*. París: Ediciones Unesco.
- Organismo de las Naciones Unidas-ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

- Parra, C. (2009). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Sá, C.M., Li, S.X. & Faubert, B. (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: an exploratory study. *Higher Education*, 61, 501–512. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9344-4>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., Breiter, A., Marciniak, M. & Ronka, D. (2013). The Use of Data across Countries: Development and Application a Data Use Framework. En D. Passey, A. Breiter & A. Visscher (Eds.), *Next Generation of Information Technology in Educational Management* (pp.27-38). Berlin: Springer. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-38411-0_3.pdf
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (Eds.) (2013). *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities*. New York: Springer.
- Sime, L. & Diaz-Bazo, C. (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria-Sunedu (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima: Sunedu.
- Van Geel, M., Visscher, A.J. & Teunis, B. (2017). School characteristics intervention. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 443-462. doi: 10.1080/09243453.2017.1314972

El compromiso docente en el desarrollo del potencial de cada estudiante desde una educación humanizadora

Mónica Camargo Cuellar²⁷

Lileya Manrique Villavicencio²⁸

El nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020), plantea que para avanzar hacia la educación que aspiramos es necesario considerar diez orientaciones estratégicas, que respalden a los actores y coadyuven a la transformación del sistema educativo, en orden a lograr los propósitos de inclusión y equidad, bienestar socioemocional, vida ciudadana, productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad, articulados con la visión para la educación en los próximos quince años.

Entre los actores que educan, se reconoce el rol central e importante del docente a quien se le compromete, según la orientación estratégica 2, al ejercicio de una docencia que desarrolle el potencial de cada estudiante, desde su particular situación y necesidades, sin ningún tipo de discriminación. De otro lado, se destaca el desempeño docente como un ejercicio ético, con integridad y profesionalismo, a través de un liderazgo que transforma las condiciones que impidan alcanzar los propósitos educativos y su apuesta por la creación de oportunidades para todos los estudiantes.

²⁷ Profesora contratada del Departamento Académico de Educación. Máster en E Learning de la Universidad de Sevilla-España. Magíster en Educación con mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

²⁸ Profesora principal del Departamento Académico de Educación. Magíster en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Currículo (CISE-PUCP).

Esta aspiración sobre el ejercicio profesional docente debe cimentarse en bases sólidas, adquiridas en su formación inicial y profundizadas durante su carrera profesional. En este ensayo, nos interesa analizar el ejercicio docente desde el sentido de la función humanizadora propia de la educación. Por tanto, se analiza el compromiso del docente con los estudiantes y su contexto; así como su rol relevante en el desarrollo del potencial humano de cada uno de sus estudiantes; y, por último, se enfatiza en la visión integral del docente como persona y profesional.

1. El compromiso del docente con los estudiantes es una tarea contextualizada

Nuestro país es diverso y pluricultural, por ello las necesidades de formación en los sectores sociales y en las comunidades existentes al interior de nuestro territorio, constituyen un desafío actual que requiere urgente atención, con el propósito de disminuir las brechas existentes para alcanzar un bienestar colectivo, en una sociedad más justa e igualitaria.

Esta situación nos lleva a preguntarnos: ¿para qué educamos? La respuesta como país se encuentra en la aspiración del PEN 2036 de alcanzar una ciudadanía plena, es decir, contar con ciudadanos educados y en mejores condiciones de asumir las riendas de sus propios destinos, para ejercer plenamente sus derechos que supone la concreción misma de la autonomía en dichos ciudadanos. Ahora bien, la escuela constituye una comunidad, donde las personas que la conforman comparten una voluntad común, experiencias de vida y actúan bajo normas de convivencia que se han fijado en la comunidad, en aras de un ordenamiento democrático.

La escuela está inserta en un determinado contexto sobre el cual, a través de un diagnóstico, se recaban las necesidades de los estudiantes, así como las potencialidades y limitaciones de dicho contexto, para incorporar aprendizajes funcionales con base en problematizar esa realidad social. De esta manera, la labor del docente recae en reconocer las creencias, las percepciones, la sabiduría y otros aspectos, que podrían resultar más eficaces para empoderar al estudiante en la interacción con su realidad. Romper con parámetros de desigualdad social, resultados de imposición cultural o menosprecio a realidades consideradas “poco modernas” constituye un factor de cambio y una tarea pendiente para la escuela.

En esta suerte de articulación entre los saberes culturales propios de los estudiantes y los conocimientos producto de la ciencia, la tecnología y la globalización, se lograría armonizar los saberes y fortalecer el sentido

de pertenencia e identidad cultural, en el seno de su propia comunidad, valorándose, e incluso, reivindicándose para sentirse protagonistas de su propio destino.

El compromiso de los docentes se basará en la demostración de su vocación, afecto y empatía con los estudiantes desde el conocimiento profundo de su realidad, tanto social como personal. Asimismo, el docente incorporará en los aprendizajes formales la problemática del contexto social, para generar en sus estudiantes la sensibilidad, la capacidad de observar y cuestionar, la reflexión y el análisis crítico como una práctica constante que le permitan superar condicionamientos sociales y fortalecerse como ciudadano.

En el ámbito escolar, la presencia de un docente empático para el acompañamiento de los estudiantes en actividades de indagación, exploración y descubrimiento, sienta las bases para aprendizajes en escenarios propicios orientados al respeto de las individualidades. Un docente que tiene la esperanza en sus estudiantes es aquel que demuestra paciencia y tolerancia con su ritmo de progreso, le ayuda a despertar y cultivar sus intereses, a superar sus propios límites, etc.

Diríamos que, en un sentido directamente proporcional, cuanta más confianza demuestre el docente en sus estudiantes, más confianza sentirán ellos para intentar descubrir el mundo que les rodea. Para Van Manen (2010) una forma de depositar la esperanza en los niños es estar presente en su formación, quizás con ello resalta el ámbito “del ser” del docente para expresar no solo su saber pedagógico, sino también su sentido del amor pedagógico.

2. El compromiso del docente en el desarrollo del potencial de sus estudiantes

Sereconoce que el hombre es un ser que está en búsqueda de perfeccionarse y, mediante la educación, accede a sí mismo y a la posibilidad de una constante superación de su ser persona, para la realización de su proyecto personal de vida y colectivo. El perfeccionamiento de las potencialidades del hombre indica que es capaz de crecimiento, es mejorable como ser, en tanto es capaz de educarse, de expandir sus capacidades, sus habilidades y sus potencialidades (Bermejo, 2016).

Ello requiere de un docente comprometido con el significado más profundo de “educere”: sacar el potencial que el alumno posee para su desarrollo; que recupere su sensibilidad pedagógica, como diría Van Manen (2010),

un docente dispuesto a comprender la naturaleza del estudiante como ser educable, que busca desarrollarse en forma sustancial, abierto a las distintas posibilidades que pueda llegar a ser. Siendo así, nos cuestiona la posibilidad de “encasillar” a los estudiantes, cuando se traza un currículo nacional y se busca alcanzar un determinado perfil “homogéneo” para todos; entonces, en qué medida, es posible imaginar un sistema educativo inclusivo y flexible, además de un currículo entendido como “trayectoria de vida”, que es construido por cada estudiante según sus potencialidades, al explorar con igual importancia las diversas áreas de las artes, ciencias, humanidades, salud y deportes, entre otras, con la orientación y guía del docente.

Cada estudiante posee diferentes características: capacidades, habilidades y destrezas que le permiten la interacción con sus pares y el medio que le rodea. Reconocer la individualidad es valorar las particularidades de cada uno de ellos y apostar por fortalecerlos frente a diversos retos y escenarios que puedan menoscabar sus derechos como persona. Para Dewey (citado en Westbrook, 1993), las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual, la función de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter” para realizarse en el marco de la sociedad y sus valores; pero esto sería posible si se favorece la conciencia del alumno a través de la reflexión sobre las decisiones tomadas y la justificación de su empleo, en el marco de la resolución problemática y los desafíos al que se enfrenta.

En las aulas podemos constatar que, a través de un mismo estímulo, los estudiantes responden de diferentes maneras como resultado de la existencia de saberes previos, intereses e incluso por falta de confianza en sí mismos, lo que podría condicionar sus intervenciones y expectativas. No obstante, la labor del docente supone encontrar los procedimientos necesarios para generar el involucramiento del estudiante en las experiencias de aprendizaje y provocar en los aprendices el interés por el descubrimiento y la indagación frente a los fenómenos que acontecen en su realidad.

Cuando el niño empieza su escolaridad lleva consigo cuatro impulsos innatos: el de comunicar, el construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa, los que constituyen las bases o cimientos para la proyección de su futuro (Dewey, 1989 en Trujillo, 2007). Por esta razón, desde la propuesta didáctica, los docentes deben estar alertas a estos impulsos, de tal forma que se parte de reconocer al niño como constructor

activo de sus propios aprendizajes. En ese sentido, tomarán en cuenta propiciar la curiosidad como inquietud indagadora, como bien nos recuerda Freire (2015, p.88), “no habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”. Se trata de desarrollar la curiosidad crítica de los estudiantes, quienes serán capaces de cuestionar aspectos propios de su realidad para modificarla con actitud propositiva.

El PEN 2036 expone factores específicos que deben ser atendidos para asegurar buenas experiencias educativas en cada una de las edades de los educandos para una vida plena. Señala como necesario, asegurar que los niños logren aprendizajes que les permitan desenvolverse en sus comunidades y desarrollar todo su potencial; asimismo, los adolescentes “logren indagar para comprender el mundo e interpreten la realidad para tomar decisiones responsables que desarrollen un sentido de pertenencia colectiva, se comprometan con sus comunidades y logren aprendizajes que les permitan llevar a cabo sus proyectos de vida” (CNE, 2020, p. 35).

Al respecto, surgen interrogantes sobre cómo hacer para alcanzar los resultados expuestos. En definitiva, habrá que reconocer las características de los estudiantes, comprenderlos heterogéneos y con talentos diversos, los mismos que les ayudarán a interpretar sus experiencias vitales y construir su proyecto de vida. El docente al observar y estar atento a la realidad de los niños y adolescentes, desde sus necesidades y potencialidades, contará con mayores recursos para diseñar actividades que provoquen en ellos, aprender con más disposición, a descubrir por sí mismo y a esforzarse en aprender; asimismo, a ser más auténticos en sus expresiones e inquietudes, a colaborar con sus pares y a convivir con armonía.

La gestión de los aprendizajes en el aula, el diseño de experiencias educativas, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, el cuidado de las emociones, entre otros, asegurará el adecuado desarrollo del potencial humano, la individualidad del ser de nuestros estudiantes y, por ende, la proyección de la formación de ciudadanos participativos.

3. Centralidad en el docente como persona más allá de su rol profesional

El PEN 2036 declara que en el centro de la política se tiene a las personas en sus distintas etapas del ciclo de vida. Asimismo, reconoce el rol central del docente en el desarrollo educativo de las personas, en tanto, este rol signifique contribuir en la tarea de humanizar, es decir, orientar

el desarrollo del potencial humano en todas las dimensiones (físico, cognitivo, socioemocional y espiritual). Sin embargo, el PEN 2036 (CNE, 2020, p. 100) constata que “el “sujeto” profesor ha ido perdiéndose de vista o subsumiéndose (...) [lo cual] se traduce en un desdén que invisibiliza el ser de las y los docentes, su capacidad para ejercer su juicio profesional, tomar decisiones, producir conocimiento y mirarse de forma integral como persona más allá de su rol profesional”.

En ese sentido, apostamos por el reconocimiento y la valoración del docente como persona, con responsabilidad sobre el sentido de educar, que se forja en la formación inicial y que se actualiza en el ejercicio docente, tanto en la interacción con sus estudiantes y con sus pares. Esto implica reconocer la profesionalidad del docente, como persona con sensibilidad pedagógica y como un profesional con autonomía y sentido ético.

Cuando se instrumentaliza la labor del docente, se tiende a valorar su desempeño según los resultados que este produce, es decir, su mérito y valor como profesional están en relación directa con los aprendizajes logrados por sus estudiantes; se privilegia una visión del docente, desde una lógica pragmática, enfocada en el ejercicio eficaz de sus funciones. Es decir, se es un docente de “alta calidad” o un docente de “excelencia” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018), bajo criterios de costo-beneficio, tomando en cuenta el mercado y como reductiva la competitividad de los maestros en función del logro de los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual deja entrever una visión y valoración del maestro “reducida” a las funciones docentes.

Como señalan Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada (2015), se ha producido un desplazamiento del “ser maestro” hacia el cumplir la “función docente”, que son dos modos opuestos de situar al docente. Sin desconocer la importancia de alcanzar buenos logros de aprendizajes, en estos tiempos y, a propósito de la visión de educación propuesta al 2036, abogamos por un docente reflexivo y crítico, que se cuestione sobre su “ser maestro” y el “sentido de la educación”, en tanto, sustancialmente es una tarea humanizadora y humanística, en bien de las personas que le han sido confiadas en su labor (Barrio, 1998).

El docente debe interrogarse y discernir sobre la finalidad última de su actuación profesional, para lo cual tiene como referente la visión de educación propuesta por el PEN 2036, así como los principios de la Constitución nacional y del enfoque de derechos. Su juicio profesional y su responsabilidad como docente formador, exigen hacer frente a una visión utilitarista de la educación que conlleva todo tipo de deshumanización,

pérdida de libertad y autonomía de la persona (Silva, 2016). Esta responsabilidad profesional, le solicita examinar cuánto hace por el desarrollo y perfeccionamiento de las potencialidades de sus estudiantes, para que puedan crecer como personas y como sujetos que ejerzan una ciudadanía plena.

Es así que, cuando el PEN 2036 propone que el docente se ocupe del desarrollo educativo de las personas que se le son confiadas, significa prepararlas para orientarse hacia la perfección de sí mismo. Es un llamado para que el docente recupere su determinación por “ser maestro” y no solo cumplir con una función docente. Los educadores “están llamados a facilitar, favorecer y proporcionar crecimiento humano en todas sus dimensiones, no sólo técnicas sino reflexivas, personales y humanísticas (Derrick, 2011, citado en Bermejo, 2016, p. 57) que reclama la educación como un derecho inalienable. Ello deviene en la exigencia de un proceso educativo que coloca a la persona en el centro de su acción.

A modo de reflexión final, una educación que forje ciudadanos que asumen las riendas de sus propios destinos, lleven adelante un proyecto de vida propio y colectivo, que reconozcan sus deberes y derechos como ciudadanos para alcanzar una sociedad inclusiva, justa e igualitaria es realizable en la medida del compromiso asumido por todos los peruanos y el Estado.

Asimismo, señalamos que el docente en la visión del PEN 2036 no se limita solo a cumplir con un ejercicio eficaz de sus funciones, desde una lógica pragmática, sino que está llamado a un compromiso mayor, en la vocación de contribuir a la tarea de humanizar, es decir, orientar a sus estudiantes hacia la búsqueda de su superación, desarrollar su potencial en todas las dimensiones, considerando su particular situación, necesidades y contexto social.

Hemos destacado el “ser maestro” desde la demostración de confianza, afecto y empatía con sus estudiantes, con una sensibilidad pedagógica hacia los ritmos de aprendizaje, talentos, disposiciones e impulsos innatos que requieren orientación, acompañamiento y estímulo constante, capacidades que muchas veces, las exigencias por los resultados efectivos de aprendizajes formales, puede desdibujar el verdadero sentido humanizadora de la educación.

Referencias

- Barrio, J. (1998). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Ed. RIALP.
- Bermejo, J. (2016). Antropología pedagógica, fin para la educación. *EA, Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 19, 49-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815705>
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El Reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Martínez, M.C., Calvo, G. Martínez, A., Soler, C. & Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Silva, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Trujillo, E. (2007). Propuesta metodológica para la alfabetización científica de niños en edad preescolar. *Anales*, 7(1), 73-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3665842>
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Westbrook, J. (1993). John Dewey. *Perspectivas*, XXIII (1-2), 289-305. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/234488>

Ciudadanía digital: elemento de la ciudadanía plena

Giannina Bustamante Oliva²⁹

En los siguientes párrafos, abordaremos parte de las ideas planteadas en el documento del Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) específicamente, en lo referente a la expresión que subtitula la publicación: la ciudadanía plena. Entendemos que esa frase encierra la esencia del documento y que constituye una de las metas propuestas para el sistema educativo peruano a lograr en 16 años. Si bien la prospectiva planteada constituye un ejercicio de imaginación que surge de las problemáticas nacionales pendientes desde algunas décadas, valoramos la perspectiva desde la educación, en el escenario actual, para brindar las soluciones pertinentes.

En este planteamiento de ideas, la ciudadanía plena se erige como la respuesta más completa a los desafíos que se esperan alcanzar en nuestro país a través de la educación. Por ello, precisamente, en este ensayo afirmamos que el logro de la ciudadanía plena conlleva el desarrollo de la ciudadanía digital en todos los peruanos. Esta es una idea que requiere pensarse y trabajarse desde la educación en la actualidad; ya que, de no hacerlo, corre el riesgo de concretarse con dificultad.

El PEN 2036 recoge necesidades y proyecciones con relación a lo que requieren los ciudadanos de nuestro país para conducirse en el futuro próximo; aunque, en realidad y, a ciencia cierta, se trata de prioridades para el momento presente. Así, en vista de la importancia del desarrollo

²⁹ Profesora contratada del Departamento Académico de Educación. Magíster en Gestión de la Educación y Magíster en Literatura Hispanoamericana de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Literacidad y Educación CISE-PUCP).

ciudadano, habrá que iniciar precisando lo que se entiende por ciudadanía plena a partir del documento que atrae nuestro interés.

La ciudadanía, por su parte, es una condición que tiene una doble dimensión: por un lado, hace referencia a las formas cómo los seres humanos actuamos de modo cotidiano afirmando los principios y valores democráticos (empezando por la dignidad y libertad de todos, y la acción ética y responsable) y, por otro, al hecho de pertenecer a una comunidad política (organizada en un Estado) que define los asuntos propios de la esfera de lo público, considerando nuestro interés como colectividad. (CNE, 2020, p. 20)

La cita anterior alude a dos dimensiones. La primera, el actuar de cada día en la vida de las personas, lo que implica el ejercicio de principios y valores; la segunda, la pertenencia a una comunidad política en la que cada ciudadano interviene en la medida que esa comunidad ofrece niveles de participación. Esta es una idea señalada por Aristóteles cuando afirmaba que “un ciudadano sin más, por ningún otro rasgo se define mejor que por participar”; expresión referida a la vida de la ciudad, a las leyes y al Gobierno (1988, p. 76). El concepto de ciudadano, desde los escritos del estagirita, está estrechamente vinculado a una actuación comprometida con la vida de la ciudad. Aquello, si se traduce a una expresión de nuestro tiempo, puede equivaler a que la ciudadanía se ejerce plenamente en la medida en que cada ciudadano es capaz de participar activamente en la vida -y en la definición- de la sociedad de la que forma parte. Con todo ello, aun así, esta expresión propone en sí misma una serie de interrogantes, una de las cuales se relaciona con el significado mismo de participación.

Ahora bien, al revisar el texto del PEN 2036, encontramos, de modo explícito, precisiones valiosas con relación al concepto de ciudadanía plena. Específicamente, esta implica “que todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos” (CNE, 2020, p.14). Nos acercamos entonces a una primera idea de lo que significa la participación de un ciudadano: ejercer los propios derechos. Sin embargo, ese ejercicio no se puede dar de manera espontánea o automática. Por el contrario, la capacidad de participar señala claramente la necesidad formativa que tiene cada persona por conocer, comprender y poner en práctica sus propios derechos -y deberes- como miembros de un país concreto, empleando los modos, estilos, lenguajes y medios que hagan factible una participación eficaz en la vida de la sociedad y del país.

El reto de la ciudadanía plena, de acuerdo con lo planteado por el PEN 2036, se presenta como consecuencia de la lectura de necesidades y prioridades de los peruanos en el momento presente. Al respecto, antes de continuar, creemos oportuno referirnos al adjetivo que acompaña la denominación – la palabra *plena*– y que agrega una información clave con relación al nivel del ejercicio ciudadano, al mismo tiempo que ayuda a comprender la idea de participación.

La mencionada plenitud alude a la idea de centralidad en la vida de las personas y, al mismo tiempo, indica un ejercicio práctico con suficiente amplitud, intensidad y extensión. Cada peruano es siempre ciudadano y este ejercicio se pone en práctica en diferentes ámbitos de la vida de cada ciudadano (nuevamente nos referirnos a lo cotidiano y a la participación en lo político), lo que significa que compromete todas las dimensiones de la vida.

A partir de la lectura del documento, deducimos que el ejercicio de la ansiada ciudadanía plena espera ponerse en práctica en la vida real de los habitantes de los pueblos y ciudades del Perú. Sin embargo, para que ello sea posible, debemos resaltar un detalle que nuestra lectura ha detectado como una leve alerta y es nuestra intención que reciba la atención necesaria. Ese detalle está referido a la condición de la ciudadanía plena en un escenario caracterizado por lo digital.

La vida presente en el Perú, específicamente, en la época en que escribimos este ensayo, tiene un eminente carácter digital. Lo ocurrido durante el último año ha señalado que las posibilidades de desenvolverse en nuestro país y en el mundo son factibles de concretarse en la medida en que el ciudadano sea capaz de conducirse en el ámbito digital. Un porcentaje de peruanos ha sido testigo y protagonista de las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al verse limitado para salir de sus viviendas. El encierro, justificado por la finalidad de preservar la salud y la vida, se equiparó a una suerte de mutilación de la libertad. Entonces, ante la imposibilidad de actuar en la ciudad, en la comunidad o en las organizaciones a las que en ese momento se pertenecía, un porcentaje de peruanos comenzó a actuar con intensidad en una nueva cotidianidad a través de dispositivos electrónicos. De esta manera, para vivir la vida de la ciudad había que conducirse en términos digitales.

Desde hace por lo menos un par de décadas, la invitación del mundo digital se extendía solamente a ciertos grupos de ciudadanos, pudiendo esta aceptarse o postergarse. Sin embargo, esta invitación adquirió carácter imperativo para la mayoría cuando el espacio virtual se constituyó, por

varios meses, en la única vía que permitió resolver una serie de situaciones cotidianas relacionadas con la vida laboral, la economía, la salud, la familia y, también, la educación. Un porcentaje de los peruanos hemos sido testigos de cómo, en el año 2020, las pantallas de nuestros teléfonos y nuestras computadoras se abrieron para permitirnos observar la realidad y poder operar sobre ella de una manera eminentemente digital. Sin embargo, es importante señalar que esta fue una experiencia vivida solo por un porcentaje de ciudadanos.

En la experiencia referida, la mayor parte de los peruanos tuvo que desplazarse en el mundo real acompañado en las calles por una amenaza para la propia vida y la salud. Resultaba más seguro –y más cómodo– conducirse virtualmente, resolviendo lo cotidiano desde los teclados. En ese nuevo espacio, se podía ejercer derechos y deberes con mayor seguridad. Aun así, la gran mayoría de ciudadanos no contaba –no cuenta hasta el momento– con condiciones suficientes como para realizar acciones correspondientes a la denominada ciudadanía digital. Esto se explica en la medida en que conducirse digitalmente requiere que las personas cuenten con una serie de herramientas. Entre ellas se considera el acceso a Internet, la tenencia de dispositivos electrónicos, así como habilidades suficientes para manejarlos; todo lo cual hace posible conducirse en la ciudad digital y ejercer una ciudadanía que tiene más posibilidades de calificarse como plena.

En párrafos anteriores, hemos alertado acerca de una carencia en las posibilidades de los peruanos ante esta nueva realidad. Esta advertencia expresa la necesidad de “estar atentos a las tendencias de cambio que marcan el futuro de la humanidad” (CNE, 2020, p. 22). Lo digital caracteriza ya el presente y, si bien, no lo hallamos como una prioridad en el documento revisado, sí percibimos que es parte del escenario proyectado por el PEN 2036. Por ello, reiteramos que lograr la ciudadanía plena comporta el desarrollo de la ciudadanía digital en todos los peruanos y esta es una tarea que compete a la educación.

1. La ciudadanía digital

Si señalamos la necesidad de desarrollar la ciudadanía digital, primero es preciso aclarar a qué se refiere este concepto. La idea se ha generado en las dos últimas décadas de este siglo, a partir de la propuesta de las competencias clave para los ciudadanos planteada por el Parlamento Europeo, la Unesco y otras organizaciones internacionales; todo ello, en vista de la importancia que tiene desarrollar la competencia digital en la

generación del aprendizaje permanente y la promoción de la competitividad e innovación entre las personas (Torres-Gastelú, Cordero-Guzmán, Soto-Ortiz & Mory-Alvarado, 2018) en un mundo con las características propias de la Sociedad de la información y el conocimiento³⁰.

La ciudadanía digital deriva de las propuestas señaladas y “comprende el conjunto de derechos y responsabilidades de los ciudadanos con respecto a las tecnologías. También se refiere a la aplicación de los derechos humanos y los derechos de la ciudadanía en la sociedad de la información” (Torres-Gastelú et al., 2018, p. 32), lo que permite interpretarla como una extensión de la ciudadanía clásica –Aristóteles enfatizaba participación en la vida de la ciudad– ejercida a través de los medios de información y comunicación en una sociedad que se conduce digitalmente. Consecuentemente, esta ciudadanía se entiende como el “ejercicio individual de derechos sociales [tales] como poder expresarse, ser reconocido, comunicarse, acceder a consumos, informarse y entretenerse a través de Internet” (Linne, 2018, p.7). Junto a ello, la ciudadanía digital se puede entender como el conjunto de derechos y responsabilidades que el ciudadano asume ante el uso de la tecnología; pero, además, como el ejercicio efectivo de los derechos de la persona y del ciudadano en la sociedad de la información (Shaeffer, 2019).

De alguna manera, esta ciudadanía, ejercida en un nuevo ámbito, nos ayuda a comprender el significado del concepto clásico. Así, el ejercicio de derechos y deberes, la participación en la vida de la sociedad, los compromisos asumidos dentro de ella como ciudadano pleno se transfieren al ámbito de lo digital, lo que implica una necesidad muy importante: la de prepararse para conducirse en una sociedad que se desarrolla a través de las TIC.

Evidentemente, ante la digitalización de la vida ciudadana, la inserción en el sistema educativo implica aprender a trabajar con insumos procedentes de los medios de información y comunicación. La continuidad educativa durante los tiempos de confinamiento ha constituido un gran reto y una oportunidad de discusión en torno a ello. Dilemas y crisis educativas, que no han sido resueltas en su totalidad hasta el momento, señalan la necesidad

³⁰ La Sociedad de la Información y del Conocimiento es una denominación que se aplica a la sociedad del siglo XXI. Esta sociedad está caracterizada por el flujo continuo de abundante información, la cual llega a las personas a través de las TIC. En esta sociedad, tanto la calidad de la información, como el conocimiento generado a través del procesamiento de esta, brindan oportunidades de mejora a las capacidades de los ciudadanos, lo que les permite desenvolverse con mayor seguridad dentro de ella.

de pensar y estudiar la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje para que verdaderamente la educación ofrecida a todos los peruanos llegue a ellos con los niveles de calidad requeridos en la actualidad, todo lo cual implica lo siguiente:

Que el esfuerzo nacional en el terreno educativo se enlace con las labores necesarias en distintos ámbitos de la vida nacional para lograr una ciudadanía plena; es decir, para que todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos (entre ellos, el derecho a la educación). (CNE, 2020, p.14)

En vista de que la ciudadanía plena empieza a señalarse como una dimensión nueva la de la ciudadanía digital, es necesario pensar y considerar cómo se puede preparar a los ciudadanos del presente y del futuro próximo para que lleguen a ejercerla a cabalidad. Este es un ejercicio que corresponde inicialmente a la academia, pero también a quienes diseñan las políticas de la educación nacional.

2. La formación de los ciudadanos digitales

La formación de la ciudadanía digital será el resultado de una intencionalidad que debe plantearse claramente desde las políticas educativas en conjunto con diversos sectores de la sociedad, a quienes esta responsabilidad atañe de modo más directo. Así, educar para una ciudadanía plena implica que, desde la educación, se trabaje de manera conjunta con otros sectores de la sociedad para potenciar el desarrollo de la ciudadanía digital en todos los peruanos.

Como documento de política educativa, el PEN 2036 alude a la necesidad de que todos los peruanos tengan acceso a las TIC y que, además y especialmente, sean capaces de alcanzar un manejo solvente sobre ellas. Hallamos el soporte principal de esta idea en las orientaciones estratégicas cinco, nueve y seis; así como en el quinto punto impulsor de cambio; sin embargo, a lo largo de todo el documento encontramos reiteradas referencias al tema. Señalar y atender esta necesidad, desde las políticas educativas, es ya una manera de trabajar para disminuir las inequidades. La parte inicial de este ensayo ha descrito cuánta diferencia hay actualmente para el ejercicio ciudadano en el ámbito digital, evidenciado durante el punto más alto de la emergencia sanitaria, lo que indica que, en el aspecto formativo, nos encontramos ante una tarea de dimensiones importantes.

En ese sentido, enfocarse en atender a las personas y los requerimientos que estas presentan en la actualidad y en prospectiva, definitivamente, pasa por considerar, también, la necesidad de aprender a conducirse como ciudadanos digitales. Ello requiere, primero, dotar de los insumos necesarios –entre los que se cuenta la conectividad y los equipos– para pasar luego a trabajar sobre ellos, desde la educación.

Actualmente, hay estudios que describen estándares de ciudadanía digital, lo que permite comprender mejor en qué consiste el ejercicio de la misma. Estos estándares comportan el empleo seguro y responsable de las TIC; el desarrollo de habilidades de aprendizaje, colaboración y productividad a través de los medios digitales; la responsabilidad personal para aprender en ellos a lo largo de toda la vida; y el desarrollo de valores vinculados al uso de la tecnología (Shaeffer, 2019). Ahora bien, al ser conscientes de que el mayor porcentaje de los ciudadanos peruanos necesita iniciarse en el manejo de las TIC, podemos inferir que la tarea de preparación para esta ciudadanía, si bien será grande, especialmente, requerirá comenzarse y sistematizarse a la brevedad posible.

El inicio de la tarea de formación para la ciudadanía digital requiere primero de un trabajo conjunto entre el Estado y organizaciones directamente vinculadas con los medios de información y comunicación. En este sentido, la voluntad política de cada parte debe enfocarse claramente, en primer lugar, en el bienestar de las personas del Perú. Un primer paso es haber señalado la actualidad de las TIC en la educación en la mayoría de las secciones del PEN 2036. Ese es el inicio de la expresión de la intencionalidad y es algo que se rescata del documento revisado; sin embargo, será necesario seguir dando pasos continuos en la misma dirección para asegurar que la educación forme ciudadanos plenos, tanto en el ámbito real como en el digital; donde la cotidianidad y la participación –de modo presencial o a distancia– expresarán los niveles de preparación de los docentes y de las familias de los estudiantes.

3. El ejercicio de la ciudadanía digital

El ejercicio de la ciudadanía digital implica conciencia y ejercicio de deberes y derechos en la ciudad digital, así como la posibilidad de que cada ciudadano se conduzca con solvencia en los diversos espacios digitales. En esta idea está contenida la participación dentro de los diversos espacios sociales.

Si una ciudadanía plena implica conocer y ejercer derechos y deberes, será necesario contar con los recursos que permitan ponerlos en práctica. Lógicamente, será difícil ejercer ciudadanía digital si no se cuenta con los equipos y con acceso a Internet; pero también con las habilidades necesarias que permitan a cada persona moverse a través de la red en condiciones de calidad (condiciones ciudadanas). Así, claramente leemos que “la mayor parte de nuestra población entre 16 y 65 años tiene habilidades básicas (de lectura y uso de números) muy reducidas y la situación es más complicada para quienes tienen mayor edad y menor nivel educativo (CNE, 2020, p. 84). Ahora bien, las mencionadas habilidades básicas, cuando se activan en los medios digitales, presentan un mayor nivel de dificultad (Saux & Cevalco, 2019), por eso mismo comportan un tipo de trabajo educativo ciertamente distinto al convencional.

El ejercicio de la ciudadanía plena implica que el ciudadano aprenda a conducirse en los espacios correspondientes. En consecuencia, esto señala la necesidad de atender áreas específicas en la preparación de docentes y estudiantes, lo que forma parte de un trabajo pendiente, y a la vez, una materia necesaria de abordarse a la investigación y que está estrechamente vinculada al desarrollo de la competencia digital.

Al cierre de este ensayo, podemos decir que las intenciones expresadas en el documento del PEN 2036 constituyen un aliciente en tanto se alinean con la idea de que la ciudadanía plena requiere del desarrollo de la ciudadanía digital en cada peruano. La tarea es visible para todos y es factible inferir lo que ella implica. Únicamente, debemos enfatizar que la espera resultaría riesgosa. Es imprescindible iniciarla hoy.

Referencias

- Aristóteles (1988). *Política*. (Trad. M. García Valdez). Madrid: Gredos. Recuperado de [https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional–2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Linne, J. W. (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. *Chasqui*.

Revista Latinoamericana de Comunicación, 137, 37-52. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3381>

Saux, G. & Cevalco, J. (2019). Decoding digital literacy. Developing 21st-century skills for today's learners. *Literacy today*, 37 (1), 10-11. Recuperado de <http://viewer.zmags.com/publication/e47dbdab#/e47dbdab/14>

Schaeffer, G. P. (2019). La necesidad de formación en ciudadanía digital de cara a la tendencia del uso de tecnología digital en el aula. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 38, 27-34. Recuperado de https://res.cloudinary.com/webuvg/image/upload/v1579890716/WEB/Servicios/Editorial%20universitaria/PDF/38/REVISTA_CIENTIFICA_UVG_No._38-comprimido.pdf

Torres-Gastelú, C. A., Cordero Guzmán, D. M., Soto Ortiz, J. L., & Mory Alvarado, A. (2019). Influencia de factores sobre la manifestación de la ciudadanía digital. *Revista Prisma Social*, 26, 27-49. Recuperado de <https://revistaprimasocial.es/article/view/3099>

Pedagogía del diálogo e integración de prácticas diversas

Paula Córdova Gastiaburu³¹

El presente artículo sintetiza reflexiones acerca de la diversidad de prácticas lingüísticas y culturales en nuestro país, la manera en que se ha venido tratando desde las políticas educativas y propone la perspectiva de una pedagogía del diálogo para abordar la variedad de cosmovisiones. Pretendemos contribuir con nuevas miradas en el campo pedagógico. En ese sentido, complementa y se encuentran en consonancia con lo planteado por el nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). Coincidimos con este en la concepción de la diversidad como riqueza; en el enfoque acerca de las nuevas tecnologías como constructoras de nuevas formas de socializar, nuevas identidades y formas de enseñanza-aprendizaje; y, principalmente, en lo referente a la urgencia que existe, desde el sistema educativo, de focalizarse en las necesidades y derechos de la población.

1. Repensar la inclusión

El término “inclusión” encierra una paradoja. Ubica al hablante, que suele ser un representante de la clase dirigente, local o global, en un espacio/cultura particular cerrado y, supuestamente, válido desde donde se afirma que hay que incluir a un sector de la población vulnerable. En principio, la intención es atender a todos los ciudadanos sin privilegios. Sin embargo, hay un

³¹ Profesora contratada del Departamento Académico de Educación. Doctora en Ciencias del Lenguaje-Lingüística de la Université René Descartes Paris V-Francia. Miembro del Grupo de Investigación en Lenguaje, Cultura y Educación (PUCP).

presupuesto: el de la homogeneización. Se *incluye* dentro de un espacio-cultura que ya está predeterminado bajo una lógica y una cosmovisión. Se *incluyen* a comunidades indígenas, hablantes de lenguas nativas, etnias amazónicas. No se *incluye* a la *etnia occidental*, ni se concibe dicha nomenclatura.

Detrás de las políticas educativas inclusivas existe un modelo político que Emilia Ferreiro (1999, p.163) explica muy bien:

La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Eso lo defendió tanto la escuela francesa como la escuela argentina; en todos lados pasó. Para constituir al ciudadano había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: 'aprovecha las diferencias y explótalas didácticamente', esto significaría una ruptura brutal.

Es decir, el que todos accedieran a una igualdad de derechos implicó sacrificar las diferencias culturales. Habría que reflexionar sobre lo que significa tener acceso al sistema educativo en nuestro país, desde las representaciones sociales de la clase dirigente y las de la población. La escuela, entre otros, para la población marginada, ha sido sinónimo de aprendizaje de castellano y de lectoescritura. Es así que veinte años después, tenemos el siguiente discurso en el PEN 2036 (CNE, 2020, p.74):

La inclusión hace referencia a las acciones destinadas a identificar mejores formas de responder a la diversidad, convivir entre diferentes y conocer vivencias y perspectivas distintas a las propias, lo cual configura grandes oportunidades para la reflexión y el aprendizaje.

Es decir, inclusión se asocia a diversidad, y a configuración de aprendizaje a partir de esta. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo y educando al ciudadano desde las prácticas culturales y lingüísticas prestigiosas, pues las representaciones sociales y los discursos acerca de las lenguas y las culturas nativas prácticamente no han variado, a pesar de que existen leyes que apuesten por un cambio de estatus de estas mismas. Los ciudadanos quieren ser incluidos en una educación occidental, en castellano (e inglés,) ya que consideran que les da oportunidades para ascender socialmente.

2. Repensar la interculturalidad

El PEN 2036 (CNE, 2020, p.115) sostiene lo siguiente:

(...) la interculturalidad no puede ser vista como un atributo inevitable de la educación de “los bilingües”, sino como algo consustancial a la experiencia educativa de todos, empezando por los centros urbanos, que son el espacio de mayor diversidad y donde se registran los mayores casos de discriminación y acoso.

En el extracto citado se critica de manera lúcida el hecho de que el modelo educativo intercultural haya estado siempre asociado al bilingüe lengua nativa/ castellano, dirigido a la zona rural. Sin embargo, el término “interculturalidad”, en sí mismo, también es polémico, a pesar de estar asociado a la diversidad y a la valoración de esta. Es parte de un reconocimiento de esta pluralidad, lo que significa un avance en la construcción de la democracia participativa; sin embargo, implica, nuevamente, la existencia de culturas estáticas y cerradas.

Como afirma François (2005), si bien hay aspectos universales y particulares, nunca es sencillo establecer el límite entre uno y otro en un mismo individuo. En las interacciones sociales, se podría afirmar que existen tres dimensiones: la universal que implica características biológicas que condicionan la comunicación como la facultad innata del lenguaje; la sociocultural que implica asumir roles preestablecidos de acuerdo con el contexto sociocultural que ofrece géneros de discurso asociados a tradiciones y rituales propios de una comunidad, y; la particular de cada persona que la hace única debido a que cada ser humano es distinto y retoma-modifica un rol, un género, un conjunto de normas, una forma de expresarse. Con frecuencia, disciplinas como la antropología o la sociología prescinden de este último nivel y adjudican rasgos a comunidades, de tal manera que las paralizan e impiden ver sus matices y sus cambios a lo largo del tiempo.

Una comunidad no es homogénea. Está compuesta por personas pensantes que toman decisiones a diario, que tienen actitudes y comportamientos que no son uniformes. Se pueden abstraer rasgos y formatos. Por ejemplo, cuando se va a una visita médica, se espera una secuencia: médico pregunta/paciente responde; médico examina y da indicaciones/paciente hace caso; médico receta/ paciente recibe. Hay interacciones asociadas a rituales más rígidas que otros. En una misa en una iglesia católica, se tiene una secuencia estricta. Los feligreses tienen una actitud reservada.

Nadie espera que, en medio del sermón, alguien levante la mano y le diga al sacerdote que no está de acuerdo con lo que afirma. Sin embargo, no todos los médicos son iguales, ni todos sacerdotes lo son. Cada uno asume su rol a su manera: más o menos transgresora según lo preestablecido socialmente. Ante esto, debemos preguntarnos qué estamos asumiendo por *cultura* y qué es INTER-culturalidad en estos tiempos de Internet en que las personas nos hemos convertido en una suerte de hipertexto con una posibilidad casi infinita de hipervínculos.

3. Construir una pedagogía del diálogo

Las prácticas culturales y lingüísticas se recrean permanentemente. Existe una doble envoltura entre estas, pues se modifican mutuamente. Por ejemplo, hasta mediados del siglo pasado, las prácticas culturales condicionaban a la mujer, quien no tenía una voz pública, pues no ejercía el derecho al voto. Una vez que esto cambió, en 1955 en que la mujer letrada lo obtuvo, se modificó su rol y, actualmente, vemos candidatas a la presidencia. Pero también ocurre al revés: nuevas formas de expresión generan nuevos hábitos, nuevos vínculos. Esto se puede observar en hechos puntuales como el decir “acepto” y que esto implique una unión matrimonial, o en movimientos masivos como los que se generan en redes sociales. Actualmente, todos nos hemos convertido en prosumidores, para retomar un término usado por varios estudiosos (Biondi & Zapata, 2017; Cassany, 2013). Significa que no solo somos consumidores de información de forma pasiva como era antes de la aparición de las nuevas tecnologías, a través de los medios de comunicación e información como la televisión y la radio, sino que producimos y tenemos la opción de difundir al mundo un pensamiento. Por ejemplo, movimientos como *#Niunamernos*, *#Amitambién*, han fomentado conciencia acerca de la violencia contra la mujer y han creado lazos de sororidad (neologismo que proviene de la palabra *soror*, “hermana” en latín, y refiere a la solidaridad que existe entre mujeres en una sociedad machista).

Por lo tanto, hoy más que nunca, el ritmo de la comunicación y la multiplicación de posibilidades que ofrecen los medios propician la permeabilidad, flexibilidad y mezcla de identidades. La identidad no es fija: esta se renueva, se refresca en la interacción con otros. Como se afirma en PEN 2036 (CNE, 2020, p.41):

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como el desarrollo de las plataformas de acceso e intercambio de información, llamadas “redes

sociales”, que no hay que confundir con las redes sociales que tejemos a través de medios digitales pero no limitadas a estos, han logrado altos niveles de penetración y tienen impactos no solo en cómo nos comunicamos, sino también en la construcción de nuestra identidad; de nuevas formas de socialización, participación y organización; de nuevas estrategias para enseñar y aprender; de nuevas ocupaciones e interrelaciones entre la economía y la cultura; y el desarrollo de ciertos hábitos de pensamiento.

Pensar en la existencia de una cultura o lengua dominante opuesta a culturas o lenguas dominadas, como todavía se concibe, resulta paralizante. Si bien hubo una conquista, una colonia y una imposición de una sola lengua, el castellano, y de una religión, la católica, por parte de Occidente, hoy en día se puede afirmar que retomamos-modificamos dicha lengua y dicha religión. Las hicimos nuestras de una manera muy particular a partir de prácticas híbridas. Un ejemplo, entre muchos, es la festividad del Señor de Qullur Riti, en la que está presente la adoración al Apu y a Cristo al mismo tiempo. Otro ejemplo es nuestro español: un español andino. Esas prácticas fusionadas no se enseñan en la escuela. Las características andinas del español peruano no se muestran, no se hacen visibles, a pesar de que una serie de términos y de giros verbales hacen evidente la influencia del quechua: “calato” (proviene del término *q'ara*, que significa *piel, pelado*), “palta” (palabra calcada del quechua), “cancha” (del término *kancha*, espacio cercado). También, existen expresiones con doble posesivo, tal como se construye en quechua: “su chacra de Ovidio”. Si aprendiéramos más sobre los rasgos de nuestras lenguas nos sentiríamos más identificados con ellas, dejaríamos de considerar ese tipo de giros como errores y las asumiríamos como variantes.

Al referirnos a las prácticas-fusión, tampoco buscamos invisibilizar el conflicto existente: hay prácticas más prestigiosas que otras en la sociedad peruana. Lo que negamos es el hecho de esencializar comunidades, como cuando se afirma que se deben *preservar* las lenguas nativas como si se trataran de piezas de museo.

Es la escuela la que debe brindar el espacio de la construcción de un diálogo. La interculturalidad, en todo caso, debe concebirse como un proceso de aprendizaje del otro-interlocutor que enriquece y modifica al yo-emisor. En una situación en que el Estado no les da voz suficiente a las diversas comunidades y en que la población desconfía de este parece un proceso utópico.

Se han hecho algunos esfuerzos, desde el Estado, para supuestamente, darles visibilidad a la diversidad de lenguas y comunidades que existen en nuestro territorio. La *Ley de Lenguas* (2011) es una muestra de ello a pesar de sus contradicciones. Contradictorio es, por ejemplo, afirmar que las lenguas sean oficiales solo en las zonas donde predominen. Eso le da derecho a un funcionario de la capital no atender a un hablante de lengua nativa de provincia.

La focalización en la escritura de las lenguas nativas es otro inconveniente que vemos en la *Ley de Lenguas* y en los funcionarios del Ministerio de Educación que se han ocupado de la Educación Intercultural Bilingüe. Se cae en un prejuicio al considerar que el no tenerla es un problema, cuando la escritura es tan solo una tecnología y una práctica cultural, una posibilidad entre otras. Las lenguas no perduran porque se escriben (prueba de ello es el latín) sino porque se hablan. La escritura, en la actualidad, tampoco es la única tecnología que las conserva. Hoy existen la grabación, la filmación y la *nube* en Internet.

Además, nos preguntamos si la ley va a generar que, de pronto, aparezca la tradición escrita, el hábito y la funcionalidad de la escritura en lengua nativa. Proporciona una herramienta, es cierto, pero estamos olvidando que nuestras comunidades nativas tienen otra forma de registrar la información tan ricas y válidas como la escritura alfabética (en los textiles, en la cerámica en los quipus, entre otros). Además, habría que reflexionar y preguntarse por qué luego de 500 años de que los españoles pusieran por escrito al quechua, los quechuahablantes no se han apoderado de la escritura occidental: ¿tienen otras necesidades/ concepciones? ¿Se trata de algún tipo de resistencia cultural?

Salomón (2006), respecto de los quipus de Huarochirí, refiere que se trataban de sistemas de códigos para hablantes de distintas lenguas que representaban prácticas comunicativas; es decir, estaban relacionados con contextos particulares.

De otro lado, el kené, para las shipibos, es otra forma de representación. En palabras de Herlinda Agustín, artista y chamán shipibo-konibo:

Los diseños de los libros son como los diseños de nosotros shipibo-konibos, lo que nosotros llamamos kené. Pero nuestros diseños kené vienen del ayahuasca. Uno ve esos diseños cuando dieta plantas y su espíritu te enseña, pues, y mira esos diseños cuando toma ayahuasca, todo se ve. Esos diseños son su aire de la *chakruna* (*Psychodria viridis*),

del ayahuasca, son su aire. Tú ves esos diseños, que son los diseños de la sogá del ayahuasca, y esa sogá es como una anaconda. El anaconda es su espíritu del ayahuasca que nos quiere dar más sabiduría por medio de su aire, y nos hace ver sus diseños. De la anaconda, del espíritu de la sogá del ayahuasca vienen todos los diseños desde el comienzo. De ahí hemos salido nosotros y todas las cosas. La anaconda que se ve cuando tomas ayahuasca, es nixi, es la sogá del ayahuasca. (Belaunde, 2015, p. 141)

Y podríamos mencionar sendos ejemplos de las múltiples formas de registro de nuestras culturas nativas: a través de los huacos, de los mates, de los retablos, entre otros.

En realidad, sostiene Biondi (2003), la escuela ha usado al texto escrito como un medio, una herramienta del autoritarismo, de la no participación, de la no opinión (un ejemplo son las pruebas de opción múltiple: un conjunto de preguntas cerradas con una sola alternativa posible). Es inminente quebrar esto, como señala el autor, más aún en un contexto en que muchas prácticas culturales no están vinculadas con la escritura; hay que insertarlas en las prácticas educativas.

Una pedagogía del diálogo escucha a la diversidad, genera conocimiento a partir de esta. Tiende puentes, busca nutrir a unos y a otros, nutrir a unos de otros. Desarrolla competencias metaculturales, metalingüísticas y metacognitivas: construye horizontes en los que se suspenden (pre)juicios y se formulan preguntas para encontrar rutas nuevas de traducciones, equivalencias y fusiones de hábitos culturales y verbales, nuevas formas de aprender y de generar conocimiento. Por todo ello, este nuevo enfoque de políticas educativas debe reformularse de tal forma que no conciba la diversidad como un mosaico. Es urgente concebir un modelo educativo inspirado en los aspectos que señala el documento PEN 2036, que integre tanto las múltiples prácticas de las culturas orales como las diferentes prácticas de escritura actuales, teniendo en cuenta el uso de espacios digitales que ofrecen nuevas formas de registro y nuevas formas de construcción de significados, de símbolos, de vínculos y de fusión.

Referencias

- Belaunde, E. (2015). "Revivir a la gente": Herlinda Agustín, onaya del pueblo shipibo-konibo. *Mundo amazónico*, 6, (2), 131-146.
- Biondi, J. & Zapata, E. (2017). *Nómades electrónicas*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Biondi, J. & Zapata, E. (2006). *La palabra permanente*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Biondi, J. (2003). La lucha contra la corrupción de las palabras: lenguaje, política y ética. En N. Vigil, y R. Zariquiey (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp.17-24). Lima: PUCP y GTZ.
- Bruner, J. (1996). *L'Education, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Cassany, D. (2013). Leer en los tiempos de internet. *Peonza*, 106-107, 35-41.
- Congreso de la República (2011). *Ley n° 29735. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional–2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Córdova, P. (2006). ¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Córdova, P. (2011). Homogeneidad discursiva en el aula y diversidad cultural. *Enunciación*, 16, (1), 43-57.
- Córdova, P. (2004). Dialogismo: epistemología y método interpretativo. Su pertinencia para analizar la diversidad lingüística y cultural peruana. *Lexis*, 28(1-2), II, 349-368.
- Córdova, P. (2004). *Le parler bilingue en contexte pédagogique. Études dans quatre écoles rurales à Cuzco-Pérou* (Tesis doctoral). Universidad René Descartes, París 5.

- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres: Recueil d'articles 1988-1995 (Langages)*. París: ENS Editions.
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- Salomón, F. (2006). *Los quipocamayos*. Lima: IEP-IFEA.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Valoración del aprendizaje de un idioma extranjero en el PEN al 2036

Isabel García Ponce³²

Al iniciar la lectura del Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE] 2020) y percibir su compromiso con los aspectos desatendidos de la educación básica, quienes conocemos las carencias de la formación en idioma extranjero, especialmente en los colegios públicos, esperábamos encontrar alguna referencia a la necesidad de mejorar las condiciones de esta enseñanza. Sin embargo, si bien el nuevo PEN no se propone tratar sobre ninguna área de aprendizaje en particular, su referencia a una educación de calidad, orientada hacia espacios de alta competitividad global, deja claro que la enseñanza de un idioma extranjero se ubica en la agenda de los cambios urgentes que requieren la atención de las autoridades pertinentes.

No cabe duda que el conocimiento de un idioma extranjero, y en especial el inglés, es un atributo valorado en la formación profesional y en su posterior ejercicio. Esta área es, sin embargo, la menos atendida durante la formación escolar en la educación pública y no son excepción muchos colegios privados. Basta explorar un poco los resultados que logran los egresados de la escuela pública, en los exámenes que aplican los institutos de idiomas para ubicar a sus nuevos alumnos en el nivel correspondiente. Este suele no superar el primer ciclo, como si los cinco años de estudios de la secundaria no hubieran dejado huella alguna (García, Vecorena & Velasco, 2019).

³² Profesora principal del Departamento Académico de Educación. Doctora en Lingüística de la Université René Descartes Paris V-Francia.

Para el logro de la visión del PEN 2036³³ (CNE, 2020), el documento presenta una serie de lineamientos de política educativa, de las que destacamos las siguientes por su relación con la formación en idioma extranjero:

1. Fortalecimiento de la educación estatal

El PEN 2036 ha identificado, como una de las tareas centrales que debe abordar la política educativa, “fortalecer la educación estatal para que sea de alto nivel y excelencia” (CNE, 2020, p.126). Un área de la educación estatal que dista mucho de llegar a este nivel es el idioma extranjero. García et al. (2019), al entrevistar a directoras de centros universitarios de enseñanza de idiomas, hallaron que todas coinciden en manifestar que la mayoría de los alumnos procedentes de escuelas públicas, ingresan con un nivel «elemental, bajo o nulo» de conocimiento de inglés y, al ser evaluados, van clasificados al nivel inicial.

Para dar un primer paso hacia la excelencia esperada, resulta prioritario fortalecer la idoneidad de los docentes en la materia que enseñan y en la metodología correspondiente. El PEN 2036, al referirse a los docentes que atienden a niños de lenguas originarias, señala que se debe garantizar que “sean bilingües y muestren solvencia para realizar sus labores en la lengua correspondiente” (CNE, 2020, p. 98). Si bien la referencia no es directa, resulta evidente que quien enseña una lengua que no es la lengua materna de los estudiantes, debe ser bilingüe y tener solvencia en ambas lenguas.

Son de conocimiento general los esfuerzos del Ministerio de Educación (Minedu) para mejorar las competencias de los docentes de idioma extranjero en los colegios públicos. Basta revisar la página web de este ministerio o la de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana para explorar las oportunidades que ofrecen³⁴ para mejorar el desempeño de los docentes de idioma inglés. Menos conocido es el resultado que

³³ Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (p.24)

³⁴ <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/curso-para-docentes.php>
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/programa-de-capacitacion/>
<https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/noticias/dreilm-140-docentes-de-ingles-reciben-capacitaciones-descentralizadas-2/>

han logrado estos programas de capacitación y actualización locales e internacionales.

Para el PEN 2036, las iniciativas de mejora de las competencias profesionales de los docentes no tendrían que ser exclusivas de las autoridades. Los propios docentes deberían tomar la iniciativa de su propia capacitación o actualización, aprovechando las oportunidades formativas que ofrecen el Estado y terceros. Entre estos últimos, están las editoriales que comercializan materiales para la enseñanza del inglés y cuyos programas suelen ser gratuitos.

Esta iniciativa de mejora que se espera de los docentes, debería llevarlos también a “vincularse con apertura y proactividad con colegas, directivos, otros gestores y actores que intervienen en el proceso de aprendizaje” (CNE, 2020, p.96). Si bien la dimensión colegiada de la profesión docente ya ha sido planteada en otros documentos reguladores y orientadores, como por ejemplo el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación [Minedu], 2012), la idea sigue siendo novedosa para los docentes de idioma extranjero, para quienes es difícil incluso reunirse en equipo dentro de la misma institución educativa. García et al. (2019, p.93) reportaron los inconvenientes del ejercicio de esta responsabilidad:

El cargo de coordinador es solo una delegación no remunerada, lo cual reduce su autonomía y autoridad, y explica el que solo realicen reuniones informales y ninguna visita a clases, por temor a que los docentes se puedan ofender. Por otro lado, tampoco hay reducción de la carga lectiva del docente coordinador por este trabajo, lo cual añade la falta de tiempo a la lista de inconvenientes para realizar una adecuada labor. [...] Otra de las dificultades [...] es la falta de un horario común para reunirse como equipo, debiendo hacerlo durante el refrigerio o fuera del horario de trabajo.

Estas dificultades hacen peligrar tanto el trabajo colegiado como el compromiso de autoformación que se espera de los docentes. Estudios sobre la competencia de los profesores de inglés de colegios públicos nos hacen tomar conciencia de sus carencias. Un estudio elaborado por el Consejo Británico (2015, p. 23) halló que “el 70 % de las clases de inglés las imparten los profesores que no están calificados para enseñar este idioma”. Por ello, esta realidad resulta incompatible con la responsabilidad que se les demanda: “mantener expectativas altas respecto de lo que cada estudiante puede lograr y atenderlos de manera diferenciada [...] para

lograr el máximo desarrollo de su potencial a lo largo de su trayectoria educativa...” (CNE, 2020, p. 96), o “dotar a las personas de los aprendizajes necesarios para desarrollar sus proyectos de vida.” (CNE, 2020, p. 81). Asimismo, se estima que el sistema educativo debe poder “identificar las mayores brechas existentes referidas a acceso, trayectorias y experiencias educativas, culminación de estudios y aprendizaje...” (CNE, 2020, p.112).

Todo lo anterior llama a la reflexión sobre la posibilidad de logro de tan altas expectativas. En lo que respecta a la calidad de la enseñanza del idioma inglés en los colegios públicos, no puede afirmarse que haya habido avances notables en las últimas décadas. Por el contrario, la carencia de esta competencia impide el tránsito fluido entre los distintos niveles de la educación y trunca los proyectos de vida de las personas. Una valla que encuentra el egresado de colegios públicos al ingresar a la universidad es el acceso a información actualizada reservada para aquellos que pueden por lo menos leer en idioma inglés. Otra se ubica al egresar de los estudios de maestría, momento en el que debe acreditar conocimiento de un idioma extranjero, y la situación se complica para el doctorado. En las universidades que tienen requisitos en idioma extranjero para la licenciatura, son muchos los estudiantes universitarios que tienen cerrado el acceso al título que les corresponde al culminar sus planes de estudios. No solo no se está cumpliendo con brindar los aprendizajes necesarios en una materia escolar, sino que se impide el ejercicio profesional del ciudadano que no logra titularse debido a sus limitaciones en el manejo del idioma extranjero.

Mejor aprovechados, los cinco años de estudios durante la educación secundaria deberían ser suficientes para brindar al estudiante una competencia en el idioma inglés, que le facilitará el cumplimiento de estos requisitos, entre otros que encontrará a lo largo de su vida en el mundo académico y profesional. Mantenerse actualizado y poder aprovechar oportunidades laborales son solo algunas de las muchas ventajas.

2. Los principios de inclusión y equidad en el aula de idiomas

Para lograr un acercamiento a la visión de la educación presentada por el PEN 2036, el proyecto destaca como uno de sus propósitos fundamentales a la inclusión y la equidad. Así, le correspondería a la educación peruana propiciar “que las personas convivamos reconociendo, valorando e incluyendo nuestra diversidad, eliminando toda forma de discriminación, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y

priorizando la atención preferencial a las poblaciones que actualmente se encuentran en mayor desventaja” (CNE, 2020, p. 73).

Las marcas de discriminación escolar persisten y una de ellas es la ausencia o presencia de la competencia en idioma extranjero, según el colegio donde haya transcurrido la escolaridad del estudiante. Para asegurar que el sistema educativo contribuya a la creación de igualdad de oportunidades de formación, de modo que todos los educandos puedan desarrollar su potencial, habría que asegurar que los estudios de idioma extranjero en los colegios públicos garanticen la adquisición de esta competencia, por lo menos a nivel intermedio. Ya se ha incrementado el número de horas de clase de inglés por semana en algunos de estos colegios, pero, paralelamente, habría que asegurarse de contar con suficientes profesores especialistas en la materia.

3. Previsión de la empleabilidad futura y dominio de un idioma extranjero

Para el PEN 2036, la educación básica no se exime de habilitar a las personas para desempeñarse productivamente y desarrollar actividades alineadas con sus aspiraciones. Para ello, se sugiere coordinar con otros sectores u organizaciones desde los ciclos finales de la educación básica, a fin de fomentar espacios de aprendizaje en situaciones reales de trabajo.

Es probable que quince años no sean suficientes para conseguir estos logros en toda su dimensión, pero seguramente que el haber adquirido competencia en el idioma inglés podrá contribuir a ello. Y, en los últimos años, la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - “Inglés, puertas al mundo” (Minedu, 2015), da muestras de este convencimiento. El objetivo general de esta política es que sus beneficiarios desarrollen las competencias comunicativas del idioma inglés, para ampliar su acceso a oportunidades educativas, científicas, tecnológicas y laborales, así como para contribuir a la formación de un capital humano más productivo, y a la inserción en mercados internacionales, con miras a fortalecer la competitividad del país a nivel internacional (art 3).

Al parecer, la fundamentación no deja duda sobre la conveniencia de fortalecer la enseñanza del idioma inglés como previsión de la empleabilidad futura del egresado de la educación básica. Es de esperar que las instancias pertinentes del Gobierno actúen en el marco de su competencia para que estas intenciones se concreten.

4. Fortalecimiento de la formación inicial docente

Una educación de calidad no puede concebirse en un contexto en el que se cuestiona la formación de los docentes. Por ello, el PEN 2036 (CNE,2020, pp.97-98) considera que es responsabilidad del Estado habilitar a los docentes de la educación básica para ejercer un eficiente desempeño profesional:

[Corresponde al Estado] “... orientar, implementar y reconocer los procesos de formación docente que les habiliten para el ejercicio profesional autónomo y colegiado...” y “adecuar la formación continua de docentes para todo el sistema educativo (formación en servicio para docentes de la educación básica), conjugando tanto la profundización de contenidos disciplinares como la adopción de nuevas técnicas, metodologías y formas de preparar experiencias de aprendizaje relevantes y pertinentes”.

Pocas son las facultades de educación que ofrecen formación en la especialidad de idioma extranjero. Algunas que funcionaron tiempo atrás ya no están disponibles. La falta de profesionales en esta especialidad explica que los alumnos de los colegios públicos sean atendidos por profesores de otras áreas con escaso manejo del idioma a enseñar o con desconocimiento de la metodología propia de la enseñanza de idiomas. García et al. (2019, p.20) señalan que “el problema de la escasez de profesores de idiomas calificados se hace más grave con el aumento de horas de clase de inglés por semana que propone la nueva política” del Minedu. Por ello, genera mucha esperanza que el PEN 2036 señale al Estado la necesidad de preocuparse por los procesos de formación docente inicial y continua para mejorar el ejercicio profesional de todas las especialidades (CNE, 2020, p. 99).

Cabe precisar, sin embargo, que seis años atrás, los lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular (Minedu, 2014), ya se proponían “fortalecer las capacidades de los docentes de idioma inglés a fin de que alcancen el nivel B2³⁵ del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, como estándar mínimo definido” (p.7). Asimismo, estos lineamientos se fijaban como objetivo “permitir que los docentes de

³⁵ Nivel intermedio alto.

materias distintas a las del idioma inglés se inicien en el aprendizaje de dicho idioma para el acceso eficaz al conocimiento global” (p. 8).

Las orientaciones del PEN 2036 heredan una preocupación reconocida por el Minedu desde hace varios años, y -para asegurar su atención- habría que verificar los avances o tropiezos que las buenas intenciones antes señaladas han tenido.

5. Implementación del currículo y supervisión de los cursos de idioma extranjero

El PEN 2036 reconoce la existencia de una inmensa brecha entre el currículo prescrito y el implementado y pone en alerta sobre la necesidad de asentar su legitimidad y lograr su implementación eficaz, “promoviendo que todo el estudiantado alcance los aprendizajes deseados para los egresados de la educación básica” (CNE, 2020, p. 113). Para reducir la brecha mencionada, sugiere facilitar la formación continua de los docentes, proveyendo un acompañamiento que garantice para ellos “condiciones mínimas de operación, [... de modo que] acojan a las personas prestando debida atención a sus características, necesidades y expectativas” (CNE, 2020, pp. 126-127).

La brecha entre el currículo prescrito y el implementado adquiere una dimensión aún mayor en el caso del idioma extranjero, donde profesores desmotivados, por ser otra su especialidad o por no tener el acompañamiento y la asistencia que sí tienen los docentes de otros cursos, no llegan a cumplir lo requerido por el currículo.

Si el fin de la supervisión es “liberar la iniciativa, creatividad, capacidad de innovación y de respuesta a las necesidades educativas siempre diversas, concretas y particulares” (CNE, 2020, p.15), la labor del supervisor tendría que empezar por identificar estas necesidades, para luego actuar de manera periódica y contextualizada. Corresponde al Estado, “garantizar la presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos entornos, capaces de acompañar a las y los docentes actuales y futuros en la mejora de su desempeño profesional” (CNE, 2020, p. 99). La atención de estas demandas parece indiscutible, sin embargo, la carencia de especialistas en el área de inglés no solo es patente en las aulas, sino también en las instancias de gobierno a cargo de las labores de supervisión y acompañamiento. García et al. (2019, p. 98) recogieron el reporte de los docentes de su estudio

respecto de que “Desde la UGEL, no hay especialistas que acompañen el desempeño de los docentes de inglés”.

Una oferta de capacitación adecuada a las necesidades del variado panorama de formación de los profesores de inglés en las escuelas públicas, aseguraría su interés y compromiso. Satisface toda expectativa que el PEN 2036 considere conveniente dar la voz al docente para plantear los cambios que se requiera efectuar a fin de mejorar su desempeño. Al enunciar que los docentes “como especialistas en los procesos de enseñanza aprendizaje tienen una voz de primera importancia que debe informar la formulación de la política educativa” (CNE, 2020, p. 97), se sugiere una dinámica que requerirá una serie de reformas para canalizar esta voz y hacerla digna de crédito. Si bien los docentes de inglés de los colegios públicos pueden no ser todos especialistas en esta área, son quienes conocen los retos que enfrentan a diario en sus clases y quienes necesitan mayor acompañamiento. Para García et al. (2019), escuchar la voz de los docentes facilitará un mejor acompañamiento en su desempeño pedagógico, logrará capacitaciones más eficaces y un mejor uso de los materiales que distribuye el Minedu.

6. El idioma extranjero como catalizador

Si bien la transformación educativa que requiere el país es una tarea compleja y difícil de emprender, para el PEN 2036 es factible identificar propuestas estratégicas con carácter catalizador; es decir, que sean capaces de impulsar cambios y contribuir a que se pueda alcanzar las orientaciones propuestas.

Al identificarse el PEN 2036 como un instrumento de política que reconoce la profunda relación que existe entre la educación y la productividad, y afirmar que “el Perú requiere orientar su estrategia de desarrollo hacia espacios de alta competitividad global” (CNE, 2020, p. 83), nos compromete a ubicar los impulsores de cambios que contribuyan al logro de estas aspiraciones. Y en este tema, es innegable la posibilidad catalizadora de una enseñanza eficiente del idioma extranjero.

Si las experiencias educativas deben también brindar oportunidades para adquirir “saberes instrumentales, necesarios para desarrollar un amplio conjunto de destrezas y habilidades [... y asegurar] el desarrollo de aprendizajes para la comunicación en diferentes medios, como los orales, las señas, los medios escritos, entre otros, en lengua materna, castellano y en la lengua franca internacional” (CNE, 2020, p. 64), no nos queda duda

de la valoración que, indirectamente, hace el PEN 2036 de las ventajas de mejorar la formación en lengua extranjera en la educación pública. Por ello, y por todo lo expuesto, saludamos la publicación del nuevo PEN y esperamos que las instancias de gobierno comprometidas en su atención contribuyan con prontitud a canalizar sus orientaciones para hacer realidad los cambios que reclama la educación nacional.

Referencias

- British Council (2015). *English in Peru. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/47._english_in_peru.pdf
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional–2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- García, I., Vecorena, N. & Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en 5to grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Revista Educación*, 28(55), 80-102. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Ministerio de Educación–Minedu (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1JJN5r1YLihdSf9Ngy6DjC7gFB7N9IY7Q/view>
- Ministerio de Educación–Minedu (2014). *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular*. Recuperado de http://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2015/06/Resolucion_Ingles.compressed.pdf
- Ministerio de Educación–Minedu (2015). *Política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés-Inglés, puertas al mundo*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118306-012-2015-minedu>

PEN 2036: cinco impulsores del cambio

Gilmer Bernabé Sánchez³⁶

Se escucha desde diversos sectores que la educación peruana debe ser el gran agente que transforme nuestro país desde la formación de una sociedad culta, democrática, justa e inclusiva que dé luces para una sociedad ideal. Asimismo, se sabe que cada vez más, se hacen esfuerzos por lograr este propósito a partir de una mayor inversión económica en la preparación de calidad de los docentes y directivos; incluso, se puede observar que en los documentos oficiales se plasman tanto nuevos paradigmas como buenas intenciones; además, con mucho entusiasmo las autoridades educativas y políticas manifiestan que estamos avanzando y que hemos mejorado en el aspecto educativo. Sin embargo, si se observan los diversos espacios de aprendizaje, se pueden notar realidades, condiciones y contextos distintos, en los que se evidencian las grandes diferencias que separan a los que tienen una educación de calidad de aquellos en los que ni siquiera se intenta que la educación sea elemental.

Esta realidad educativa, que desde el centralismo de la ciudad letrada no se vislumbra con claridad, muestra que en el Perú se viven múltiples, diversas y diferenciados contextos educativos. Si bien es cierto, que todo el esfuerzo y trabajo de los distintos actores del ámbito educativo deben girar en torno a los logros de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con lo manifestado en el Currículo Nacional (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016), esto no se da en todos los contextos y realidades socioeconómicas. Entonces, ¿qué es lo que se debe hacer para lograr que la educación sea de calidad para todos? ¿Qué se tendría que cambiar? ¿O se debe virar la mirada y dejar que siga como hasta hoy? Si hay que hacer cambios y nuevas propuestas, tal como se propone en el nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020), se requiere de una verdadera transformación; es decir, cambiar el

³⁶ Profesor contratado del Departamento Académico de Educación. Doctor en Formación en Investigación Didáctica: Didáctica de la Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales de la Universidad de Alicante-España.

sistema educativo desde sus paradigmas relacionados con las creencias, acciones y costumbres, y apostar por la vivencia de los lineamientos que están en los diversos documentos emanados tanto del Minedu como de otros organismos relacionados con la educación peruana.

A partir de lo expuesto, en las siguientes líneas, se harán reflexiones desde una realidad educativa diversa, iluminadas por la propuesta del PEN 2036, con énfasis, sobre todo, en los cinco impulsores de cambio planteadas por este documento, como son la acción educativa concebida desde las personas, la autonomía de las instituciones, el carácter público de la educación, la inversión en el sector público de la educación y el uso universal e intensivo de tecnologías digitales que necesita el sistema educativo para poder generar transformaciones de calidad, que sean eficaces, eficientes, reales y verdaderas para todos.

1. La acción educativa concebida desde las personas

Todo acto educativo, como lo manifiesta el PEN 2036, debe tener en cuenta a la persona como el centro de este acontecimiento; desde esa mirada, se debe considerar todo lo que configura su ser y su contexto. Es a partir de este reconocimiento que se deben tomar las decisiones educativas.

Si se conoce al estudiante y se parte de su hecho contextual, se tendrá en cuenta su situación en un aquí y ahora. Por tanto, estará presente su diversidad en todos sus aspectos como una gran amalgama que existe en nuestra sociedad y que la enriquece. Si se parte desde esta perspectiva, no se tomará a la diversidad como un obstáculo, sino como una oportunidad para hacer de la educación, un acontecimiento de calidad de todos y para todos.

En ese sentido, si realmente el centro del sistema educativo es el estudiante, entonces, cada uno de ellos será considerado como importante y, por lo tanto, será tratado como tal, independiente de su ubicación geográfica, social o económica. Así, los aprendizajes se darán en función de sus necesidades, características y aspiraciones y, además, se tendrá en cuenta sus diversos contextos, lo cual llevaría a producir diferentes trayectorias educativas que deben ser reconocidas y fortalecidas.

Desde esta postura, los logros de aprendizajes no deben ser concebidos desde un orden homogéneo, ni los estándares de aprendizajes deben marcar los niveles de creciente complejidad; al contrario, es indispensable que estén orientados a la diversidad cultural, social, económica y desde

las inteligencias múltiples en un contexto determinado de los estudiantes. Esta situación debe considerarse desde el corazón de la educación, que son las personas, ya que no puede realizarse una educación personalizada si se siguen ciertos parámetros establecidos, rígidos que, aunque se diga que son flexibles, abiertos, diversificados, integradores, valorativos, significativos y participativos, como se puede leer en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016), son poco aplicables porque se están midiendo los logros y los estándares de aprendizajes de manera reducida, ya que no se tiene en cuenta al estudiante como centro, menos en su diversidad, sus saberes previos y su contexto.

En ese sentido, los logros de los aprendizajes deben tener en cuenta las diversas voces (Ordine, 2008); pues, durante mucho tiempo, muchas de ellas han sido olvidadas y aún siguen sin ser oídas. Desde un Estado centralista que puede, pero no debe mirar y menos tomar decisiones únicas para toda la diversidad cultural, social y económica que tenemos, puesto que cada contexto convive con su propia historia, su problemática y sus sueños. Y si se dice y argumenta, de manera sólida, en muchos foros y exposiciones, incluso internacionales, de la importancia de la pluriculturalidad del Perú (Escarbajal, 2010), se debe gestar una educación para todos en el que ninguno, con su propia historia, se quede atrás; es momento de soñar y actuar, considerar sus necesidades y no imaginarlas, ver sus espacios de aprendizajes y dotarlos de lo indispensable.

En consecuencia, a la luz de los propósitos del PEN 2036, habrá que garantizar que no haya más alumnos que se sienten en ladrillos, no más escuelas en las que se sufre de la falta de servicios básicos y no más estudiantes que tienen un solo docente para todos los grados y, además, no cuenten con las condiciones elementales para atenderlos.

Por tanto, no se trata de tener logros de aprendizajes descontextualizados, que quedan en el olvido al poco tiempo, o que simplemente los estudiantes aprendan conceptos que aplicarán solo en los exámenes, evaluaciones censales o en alguna otra situación; se trata de lograr que los alumnos se desarrollen y transformen en el contexto en que viven.

2. Autonomía de las instituciones

En relación al primer impulsor del cambio, es necesario propiciar la reflexión acerca de la necesidad de la autonomía en las **instituciones educativas**, para potenciar y hacer realidad la acción educativa, de modo que los agentes educativos sean capaces de gestionar los logros de

aprendizaje de manera efectiva y contextualizada. Para ello, se necesita de directivos bien preparados y que entiendan que el liderazgo pedagógico no solo es cuestión de un líder, sino de toda la comunidad. Por eso, es urgente, que se comprenda que en las decisiones de mejora debe estar presente toda la comunidad, sobre todo, debe destacarse la participación de los estudiantes como agentes de cambio. Si se logra interiorizar que un liderazgo pedagógico es la intervención de toda la comunidad educativa, se podrá garantizar el éxito de una buena toma de decisiones y su ejecución.

Por consiguiente, se debe entender que un liderazgo pedagógico supera el individualismo y su centro reside en la búsqueda de logros de los aprendizajes de los estudiantes como punto de partida y llegada en los diversos espacios contextualizados de aprendizaje.

Además, la vivencia de la autonomía en las instituciones los llevará a entender la trascendencia del trabajo en equipo, de ser inclusivos e integradores, democráticos y capaces de delegar funciones a los docentes, alumnos y padres de familia (Bolívar, 2012); una muestra de la autonomía es la confianza en los demás, así como en el respeto del trabajo de los otros en la que se tiene en cuenta la unidad y la diversidad y, sobre todo, en comprender que su rol fundamental está cimentado en el servicio.

Por ende, para que una institución educativa tenga verdadera autonomía, aparte de entender el liderazgo pedagógico como un todo, hace falta que el Estado les brinde los recursos necesarios e indispensables como precisa el PEN 2036. En esa línea, las diversas autoridades del Minedu, las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Escolar Local (UGEL) deben confiar, valorar, respetar y evaluar el trabajo de los directivos y no reducirlos solo a la realización de actividades administrativas, pues su fin es el servicio en favor de los logros de aprendizajes de los estudiantes. De modo que la autonomía en las comunidades educativas, debe ser un deber y un derecho que no debe ser vulnerado por ningún motivo.

Además, este aspecto ayuda a valorar la diversidad en la que se desarrollan las instituciones educativas. Con base en esto, se debe apreciar su trabajo y es seguro que se podrá ver la variedad creativa que todavía está escondida en los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia (Hargreaves & Fullan, 2014). Es momento de cambiar la creencia de solo esperar soluciones, como se hace actualmente; pues casi todo lo determinan las autoridades educativas, reduciendo, de ese modo, el gran potencial creativo y crítico de los integrantes de una comunidad educativa. Ergo, la autonomía no debe ser una palabra más que adorne los documentos, sino una realidad que nutra y les dé vida.

3. Carácter público de la educación

Otro aspecto trascendental, es que el Estado peruano, el Minedu y toda la sociedad peruana deben fortalecer la educación pública desde una óptica integral y diversa. Es decir, no se debe permitir que la brecha siga creciendo y que unos sigan teniendo de todo y otros casi nada. No se puede caer en la pasividad y en la preocupación desde el discurso o las ideas, es momento que se haga realidad y se les dé a todos los peruanos la educación de calidad que merecen. Por consiguiente, debe pertenecer al pasado, la diferencia de trato educativo entre los peruanos, así como el olvido, el rezago y la exclusión de muchos niños y niñas que sufren el abandono por su situación geográfica, económica, cultural y social. Por tanto, el Estado debe tener la obligación de implementar y dotar de lo indispensable a todas las escuelas públicas.

En ese sentido, si realmente se desea contribuir y lograr una nación libre y próspera, desde la propuesta del PEN 2036, se debe empezar por una educación que dé la oportunidad a todos los estudiantes, sin permanecer en el centralismo educativo, pues no se debe permitir más la desigualdad y el trato diferenciado por parte del Estado a los que son el presente y futuro de la patria. Por eso, urge garantizar como un hecho innegable y trascendental: el fortalecimiento de la educación pública. Si bien este esfuerzo de fortalecimiento ya se ha iniciado y se manifiesta en documentos y resoluciones educativas que emanan del Minedu, de las DRE y las UGEL, hace falta que se haga realidad. Se sabe que la diferencia de trato educativo existe en distintos aspectos como la infraestructura, el quehacer docente, los recursos tecnológicos, entre otros; pero al parecer, se hace muy poco y las promesas se convierten en paliativos momentáneos que toda la sociedad y sus más altas autoridades olvidan.

La gran mayoría está convencida de que en la educación pública está una de las tablas de salvación de toda la sociedad peruana; entonces, se debe hacer una apuesta por ella, desde los distintos niveles de responsabilidades y desde una sociedad que busca en la educación la solución a los problemas que reducen las posibilidades de desarrollo como son la corrupción, la violencia, la pobreza, la falta de oportunidades para todos, las desigualdades y las brechas.

Si se entiende que la sociedad peruana es una en su conjunto diverso, lo debe ser también la educación pública y la educación en general, en la que importa la unidad y el todo, como expresó el poeta árabe As Sadi, cuyo mensaje se encuentra en un grabado en el portal de la ONU en New York, refiriéndose a la unidad de un pueblo:

Los hijos de Adán son
miembros de un organismo
que de un elemento mismo
se hicieron en la creación.
Y si uno de ellos un mal padece
los otros no estarán serenos
y si no te duele el dolor ajeno
que te llamen persona no mereces.³⁷

4. Inversión en el sector educativo

Si se sigue la línea anterior, otro elemento impulsor del cambio en la educación es la inversión en el sector; esta debe ser suficiente para que cubra los gastos y brinde oportunidades a los estudiantes en su desarrollo integral como en su diversidad. Esto permitirá tanto el desarrollo de las ciencias y la tecnología como el de la poesía, el arte y la danza. Desde esta perspectiva, se debe considerar, de manera general, a todas las instituciones educativas del país, cada una con las oportunidades que las otras tienen. Que la calidad no la determine el dinero; por tanto, se necesita evitar que se trabaje en educación con conceptos económicos, ya que eso hace que se desvirtúe el fin de la educación. Por ejemplo, como lo menciona Ordine (2013), no se puede concebir que en algunos centros educativos a los estudiantes y sus familias se les consideren clientes, pues esto es no haber entendido la trascendencia del acontecer educativo.

Cuando se hace una extrapolación de conceptos financieros o económicos al ámbito educativo, se empieza a conceptualizar a la educación desde esos intereses. Incluso el proceder de algunos directivos es como el de los empresarios que buscan que funcione bien todo el proceso, y si algún elemento no funciona se lo descarta o es reemplazado. Sin embargo, esto no se puede hacer en educación, ya que su naturaleza es muy distinta a la de una empresa. Es decir, por ejemplo, no se puede retirar a un alumno que está rezagado, olvidado, que es indisciplinado o que no paga alguna cuota o mensualidad, para que el sistema siga funcionando bien; por el contrario, se requiere buscar estrategias para que este estudiante encuentre su sino;

³⁷ Anotación personal del autor.

de modo que no se estará excluyendo y dejando de lado a alguien que es sujeto de derechos, y es a quien le corresponde una educación en justicia y equidad. Es probable que allí radique la diferencia entre una empresa y una escuela.

Por supuesto que deben ser bienvenidas las aportaciones del sector financiero y económico en favor de la educación; sin embargo, eso no significa que se deba hipotecar bajo su proceder esta noble tarea de educar y hacer ciudadanos libres, creativos y críticos (Lledó, 2018). Se debe actuar como lo hacían los clásicos frente a los gastos públicos, en palabras de Vallejo (2020, p. 397): "... la intuición de que tal vez los niños estén mejor en la escuela que trabajando, la voluntad de usar -y mermar- el erario público para cuidar a los enfermos, los ancianos y los débiles."

5. Uso universal e intensivo de tecnologías digitales

Finalmente, un principio que destaca entre los impulsores de cambio desde el PEN 2036, es generar calidad educativa a partir de la incorporación de las TIC en el plan de estudios de los niños y jóvenes; esto por las múltiples posibilidades que estas brindan como detalla Baricco (2019). Estas herramientas deben contribuir con una educación integral y diversificada, que brinde crecimiento y bienestar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019), asimismo, con un carácter universal y de acceso para todos. Hoy, se ha convertido en un instrumento muy valioso de la enseñanza y del aprendizaje, ya que potencia el desempeño tanto de los docentes como de los estudiantes. Asimismo, permite el desarrollo de la autonomía; es decir, se puede facilitar el autoaprendizaje con la guía de los docentes.

Si realmente la educación es la piedra angular como se manifiesta, no pueden existir estudiantes que no tengan acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); por ejemplo, en un caso concreto, en tiempos de pandemia, una estudiante participa de su proceso de aprendizaje desde la estrategia implementada por el Minedu: "Aprendo en Casa"; sus padres le brindan todas las oportunidades, por eso cuentan con los recursos necesarios para que esté presente, tanto en la propuesta del Minedu como en lo que sus docentes realizan en el proceso de retroalimentación; así, ella está muy contenta, ya que a pesar de las circunstancias está avanzando y perfilando su futuro con muchos sueños y metas.

Mientras que otra alumna, del mismo colegio, matriculada en el mismo grado y que, además, vive en el mismo barrio, no tiene acceso a ningún tipo

de educación porque no cuenta con los medios económicos necesarios; ella tiene que pensar en cómo debe ayudar a su madre, puesto que esta ha perdido el trabajo; en consecuencia, ya no cuentan con el dinero suficiente para pagar la luz, el agua y, mucho menos, tener una laptop, una computadora, un celular que cuente con conectividad. Sus sueños se orientan a encontrar un trabajo para colaborar en el hogar; sin embargo, no deja de pensar en que puede obtener una beca y ser una profesional.

Dos estudiantes que no tienen las mismas oportunidades para desarrollarse en cuanto a los beneficios que brindan las TIC. En esa misma dirección, algunos estudiantes piden una radio para escuchar sus clases, otros logran esta oportunidad a través de la televisión y un gran porcentaje de estudiantes claman por acceder a alguna de estas oportunidades, ya que no cuentan con alguna; frente a esto no es posible que la sociedad en su conjunto sea pasiva y observadora, menos que las autoridades educativas solo hagan promesas. Cuánto podrían haber ayudado las TIC, en este contexto de pandemia, si todos los estudiantes tuviesen las mismas oportunidades.

En síntesis, el Perú necesita hacer una reingeniería en el sistema educativo. Eso se podría lograr si se cristalizaran los derroteros establecidos por el PEN 2036, sobre todo, desde este análisis, al tener en cuenta los cinco impulsores del cambio. De lo contrario, no será posible avanzar y se seguirá recibiendo lamentos por los resultados, por los procesos y por las metas no logradas.

Así, es urgente que se tomen decisiones acertadas que estén relacionadas con la realidad y el contexto. Esta situación está ligada con la inversión que se debe hacer en educación; no se debe tener miedo para invertir en aquello que ayudará a crecer y avanzar como país. Asimismo, es fundamental entender que los niños merecen tener los mejores maestros y directivos (Beard, 2019), las mejores aulas y condiciones, así como acceso al uso universal e intensivo de tecnologías digitales; y las autoridades deben hacer lo que les corresponde para garantizar la calidad educativa; sobre todo, preocuparse de los más necesitados, de los menos favorecidos y de los más alejados, no solo en el ámbito geográfico, sino también en el cultural, social y económico.

Referencias

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Beard, A. (2019). *Otras formas de aprender*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional-2036. El Reto de la Ciudadanía Plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 161-179. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129441/La_escuela_inclusiva_en_una_sociedad_plu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación-Minedu (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ordine, N. (2008). *El umbral de la sombra*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE (2019). *Cómo medir la transformación digital. Hoja de ruta para el futuro*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/af309cb9-es>
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco*. Madrid: Ediciones Siruela.

ISBN: 978-612-47328-6-7

