

# Documentos de trabajo Facultad de Educación



## ¿Una oportunidad para reconstruir mejor o de forma diferente?

Repensando el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4  
(Educación de calidad) en tiempos de la pandemia

Jorge Baxter  
Julián Franco

**No. 7**

Febrero 2022

ISSN: 2745-0015 Edición electrónica



Universidad de  
**los Andes**  
Colombia

Facultad de  
**Educación**



**Jorge Baxter**

**Julián Franco**

Autores

Documentos de Trabajo 2022, Edición No. 7,  
ISSN 2745-0015 (En línea), Edición electrónica, Febrero de 2022

**2022, Universidad de los Andes, Facultad de Educación,  
Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación - CIFE**

Calle 18A # 0-19 Este. Casita Rosada

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfonos: 3394949- 3394999,

ext.: 4808

comitecife@uniandes.edu.co

<http://educacion.uniandes.edu.co>

Baxter, J., Franco, J. (2022). ¿Una oportunidad para reconstruir mejor o de forma diferente? Repensando el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) en tiempos de la pandemia (Documentos de trabajo No. 7). Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación.

## **Facultad de Educación**

**Eduardo Escallón**

Decano, Facultad de Educación

**Jorge Baxter**

Director de Investigaciones, Facultad de Educación

## **Equipo técnico**

**Cristian Alejandro Cortés García**

Coordinador de Investigaciones y Publicaciones, Facultad de Educación

**Diego Díaz Escobar**

Coordinador de Comunicaciones, Facultad de Educación

**Guillermo Díez**

Corrección de estilo

## **CIFE** | Comité de investigaciones de la Facultad de Educación

El propósito de esta publicación es abrir un espacio de divulgación para dar visibilidad a los trabajos en desarrollo, escritos meritorios de estudiantes e informes de consultoría que complementen la línea de artículos o libros de la comunidad de la Facultad de Educación; para que sean conocidos por académicos y por otros actores con el fin de discutirlos y retroalimentarlos, buscando incidir en debates públicos y la toma de decisiones. Son documentos que no tienen evaluación de pares. Por lo anterior, lo que se publique en esta serie es responsabilidad del autor y podrá cambiar en la medida en que las investigaciones avanza y las versiones cambian.

Este documento refleja exclusivamente la opinión de sus autores. No pretende representar el punto de vista de la Universidad de los Andes. El contenido de la presente publicación se encuentra protegido por las normas internacionales y nacionales vigentes sobre propiedad intelectual; por tanto, su utilización, reproducción, comunicación pública, transformación, distribución, alquiler, préstamo público e importación, total o parcial, en todo o en parte, en formato impreso, digital o en cualquier formato conocido o por conocer, se encuentran prohibidos, y solo serán lícitos en la medida en que cuenten con la autorización previa y expresa por escrito del autor o titular. Las limitaciones y excepciones al Derecho de Autor solo serán aplicables en la medida en que se den dentro de los denominados Usos Honrados (Fair Use); estén previa y expresamente establecidas; no causen un grave e injustificado perjuicio a los intereses legítimos del autor o titular; y no atenten contra la normal explotación de la obra.



# ¿Una oportunidad para reconstruir mejor o de forma diferente?

Repensando el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) en tiempos de la pandemia

Jorge Baxter  
Julián Franco<sup>1</sup>

2022

## Resumen

En este documento de trabajo hacemos un balance del impacto de la pandemia en los esfuerzos por cumplir el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS): Educación de calidad. Organizamos nuestras reflexiones alrededor de tres preguntas clave:

¿Cuáles son algunas de las consecuencias a corto y medio plazo de la COVID-19 en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), Educación de calidad?

¿Cuáles son algunas de las innovaciones educativas y lecciones aprendidas que han surgido a raíz de la crisis?

¿Cuáles son algunas de las oportunidades para mejorar y transformar la educación?

En cuanto a la metodología, consideramos que este trabajo es un ensayo argumentativo que esperamos pueda contribuir a los debates y la reflexión en torno a la innovación y el cambio educativo en el contexto de la pandemia. En nuestra argumentación, nos basamos en artículos académicos, documentos de organizaciones internacionales y fundaciones locales, presentaciones de académicos en eventos y prensa en los principales periódicos. También recopilamos e incorporamos a nuestra discusión breves casos resumidos, con reflexiones sobre las innovaciones que surgieron de la pandemia por parte de los educadores.

**Palabras clave:** *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Educación de calidad, COVID-19, Innovaciones educativas, Experiencias de docentes.*

1. Agradecemos los aportes de casos de Mónica Maruri, Dayhanna Fernanda Garzón Cantor, Khristiam Páez, Lina María Saldarriaga, Lorena Salazar y el Grupo Faro. También agradecemos la revisión de Ana María Navas, Axel Rivas, Omar Parrado y Santiago Varela.

En caso de que quiera contactarse con los autores, por favor escribir al siguiente correo: [comitecife@uniandes.edu.co](mailto:comitecife@uniandes.edu.co)



# **An opportunity to build back better or differently?**

## **Rethinking Sustainable Development Goal 4 (Quality Education) in times of pandemic**

**Jorge Baxter  
Julián Franco**

**2022**

### **Abstract**

In this working paper we take stock of the impact of the pandemic on efforts to meet Goal 4 of the Sustainable Development Goals (hereafter SDGs): Quality Education. We organize our reflections around three key questions:

What are some of the short- and medium-term consequences of COVID-19 on Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), Quality Education?

What are some of the educational innovations and lessons learned that have emerged in the wake of the crisis?

What are some of the opportunities for improving and transforming education?

In terms of methodology, we see this paper as an argumentative essay that we hope can contribute to debates and reflection around educational innovation and change in the context of the pandemic. In our argumentation, we draw on academic articles, papers from international organizations and local foundations, presentations by academics at events and press in major newspapers. We also collected and incorporated into our discussion brief case studies, with reflections on innovations that emerged from the pandemic by educators.

**Key words:** *Sustainable Development Goals (SDGs), Quality Education, Education and Covid-19, educational change, educational innovation, educational crisis management.*



# Tabla de Contenido

<b>7</b>	Antecedentes del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
<b>10</b>	¿Cuáles son algunas de las consecuencias a corto y mediano plazo del COVID-19 en la educación?
<b>18</b>	En la crisis hay oportunidades: innovaciones educativas
<b>25</b>	Oportunidades de construir de manera diferente en educación
<b>28</b>	Observaciones finales
<b>29</b>	Nota de los autores
<b>30</b>	Referencias

# Antecedentes del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

En septiembre de 2015, fue la tercera ocasión en tres décadas que los líderes mundiales reafirmaron su compromiso con la educación para todos. En dicha ocasión, la Asamblea General de la ONU adoptó la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En este nuevo compromiso, el objetivo incluía metas más ambiciosas para lograr la calidad, la inclusión y la equidad en la educación (Wulff, 2020).

Como lo ilustra la figura 1, el Objetivo 4 compromete a todos los gobiernos a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2018, p. 27). Junto con este objetivo general, se incluyeron diez metas específicas que comprometen a todos los países a progresar en todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la universidad, y para adultos. Estos objetivos, metas e indicadores son universales, es decir, deben ser cumplidos para el año 2030.

Figura 1. Objetivo y metas del ODS 4



Fuente: Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2019).

No cabe duda de que la pandemia está reconfigurando los debates en torno a la Agenda 2030 y el Objetivo 4, pero una de las cuestiones centrales es hasta qué punto podemos utilizar la crisis como una oportunidad para repensar la escuela y catalizar cambios transformadores más profundos en la educación. En este debate tienden a existir dos posiciones, que pueden expresarse en las siguientes dos perspectivas:

**Perspectiva de cambio incremental:** como sugiere la Figura 2, la evolución es más probable que la revolución en el sistema educativo (Lewin, 2020). Desde esta perspectiva, la cuestión es qué innovaciones y lecciones aprendidas pueden ayudarnos a mejorar el sistema existente para poder volver a construirlo mejor. Como la evolución de la rueda (Ver figura 2) podemos imaginar dentro del sistema pequeños mejoras en el tiempo.

**Figura 2.** Evolución de la rueda



**Fuente:** Ilustración de Luisa Alejandra Sánchez.

**Perspectiva de cambio transformador:** en las crisis existe la oportunidad de repensar los propósitos, las estructuras y los procesos básicos de la educación. Desde esta perspectiva, la pregunta que deberíamos hacernos no es cómo reconstruir mejor, sino cómo reconstruir de forma diferente. La Figura 3 sugiere la necesidad de transformaciones más profundas.

**Figura 3.** Cambiar el sistema, no el clima



**Fuente:** Marco Verch, 2019.

Para empezar, es importante preguntarse si se estaban produciendo muchos cambios en la educación antes de la pandemia. Andreas Schleicher, director de Educación y Habilidades en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), concluyó que los sistemas educativos están estancados desde la década de 1980:

A lo largo de la última década no ha habido prácticamente ninguna mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el mundo occidental, a pesar de que el gasto en escolarización aumentó casi un 15% durante este periodo. (Schleicher 2019, p. 5)

Justo antes de la pandemia, se realizó una revisión de parte de la UNESCO (2019), que dio como resultado el informe Cumplir los compromisos: ¿Van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?, de 2019. En este se indicaba que la mayoría de los países no iban a cumplir el objetivo 4 de los ODS. El documento de marco de acción para la implementación de políticas afirmaba que del hecho de no alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) se puede extraer otra enseñanza, esto es, que de “seguir con lo habitual”, la educación de calidad para todos no se hará nunca realidad (UNESCO, 2015).

Y desde una perspectiva más crítica, el actual paradigma educativo es parte del problema de sostenibilidad. Diseñado en los ideales de modernización e industrialización, el

sistema educativo reproduce una cultura que “nos enseña más a competir y consumir que a cuidar y conservar” (Sterling, 2001, p. 269). Desde este punto de vista, más de la misma educación no nos ayudará a salir de las crisis de sostenibilidad (Orr, 2004).

Hoy en día, mientras evaluamos las repercusiones a mediano y largo plazo de la pandemia en la sociedad, el hecho es que estamos muy lejos de alcanzar el ODS 4, y probablemente muchos otros ODS, antes de 2030 (Ver Figura 4); en este contexto, nos parece imperativo que nos preguntemos, no solamente cómo podemos reconstruir mejor el sistema educativo, sino ¿cómo podemos reconstruirlo de forma diferente?

Figura 4. Infografía efectos de la pandemia de cara al ODS 4



Fuente: UNESCO, 2020b.

## ¿Cuáles son algunas de las consecuencias a corto y mediano plazo del COVID-19 en la educación?

La enfermedad COVID-19 fue una calamidad mundial. Hemos visto cientos de miles de muertes, economías paralizadas y puestos de trabajo perdidos; los presupuestos de los gobiernos y de los donantes se han visto afectados. En la actualidad, dos tercios de los países de bajos y medios recursos están reduciendo la inversión en educación, siendo esta una gran dificultad para la consecución del ODS 4 (Bretton Woods Project, 2021). La prestación y continuidad de la educación se vieron interrumpidas en todo el mundo a una escala no vista desde la Segunda Guerra Mundial. Una cifra que permite ilustrar lo anterior es que, para abril de 2020, la UNESCO (2020a) estimó que el 90% de los estudiantes de todo el mundo, unos 1.600 millones de niños y jóvenes, se vieron afectados por el cierre de escuelas y universidades. En el caso colombiano, se mantuvo hasta julio de 2021 uno de los cierres más largos, acercándose a alrededor de sesenta semanas, según datos de la UNESCO (2020a).

En muchos países, la decisión de cerrar las escuelas se tomó con rapidez, dando como resultado una situación en la que se contaba con poco tiempo para poner en marcha modos alternativos eficaces de prestación de servicios para garantizar que todos los niños pudieran continuar su proceso educativo, en especial los más marginados (Reimers, 2021). La mayoría de los sistemas educativos de todo el mundo decidieron optar por la vía virtual, a pesar de que la mitad de los niños del mundo no tienen acceso a internet (Save the Children, 2021). Como afirmó Torres: “esto es brutal, ha creado un mundo dividido, de personas conectadas y desconectadas” (2021, 1h03m30s).

Es bastante sorprendente que, dados el papel central de la educación y los avances tecnológicos en la sociedad moderna, los sistemas educativos sigan siendo tan dependientes de un único sistema de impartición: las clases en el aula. Muchos países y regiones, así como los gobiernos locales, no contaban con un plan b. Sin embargo, hay que reconocer que algunos países, e incluso más escuelas y maestros, fueron creativos y tuvieron recursos para poner en marcha estrategias que garantizaran algún tipo de continuidad educativa (Reimers, 2021). Como resultado de la falta de planificación nacional, de previsión y de inversiones previas adecuadas en diversas tecnologías, infraestructuras y formación del profesorado, los segmentos de la población históricamente más marginados se quedaron más atrás o fueron excluidos (en particular, los niños en situaciones de conflicto o postconflicto, los de bajos ingresos, los grupos minoritarios como los afros, los indígenas, etc.) (Thompson, 2021).

## Condiciones de protección social

Las desigualdades en la sociedad, así como en la educación, se acentuaron entre los diferentes grupos marginados en varios indicadores. En el presente apartado se utilizará información recolectada por Save the Children (2021); fueron encuestados 17.565 padres y 8.069 hijos de 37 países, quienes ya son participantes de la organización. Los países incluidos no corresponden a la totalidad de territorios donde funciona dicha organización, pero sí se aborda cada uno de los continentes.

**Figura 5.**  
Efectos en las familias de menores ingresos



**Fuente:** tomada y traducida de Save The Children (2021).

En una encuesta mundial de Save the Children, el 82% de las familias de bajos ingresos declararon haber perdido ingresos, tal como lo ilustra la figura 5, y muy pocas de ellas tuvieron acceso a la protección social o al apoyo de sus gobiernos para compensar estas pérdidas (Save the Children, 2021).

El 89% de las familias contestaron que el coronavirus afectó su acceso a la salud y a los medicamentos, y el 45% de los hogares pobres tuvieron problemas para pagar las medicinas durante la pandemia (Save the Children, 2021).

Por último, con el confinamiento, los índices de violencia de género aumentaron, y se estima que, tras nueve meses de confinamiento, hubo 61 millones de casos más (Save the Children, 2021).

## Acceso y aprovechamiento de las tecnologías y educación a distancia

**Figura 6.** Acceso a internet de las familias con menores ingresos



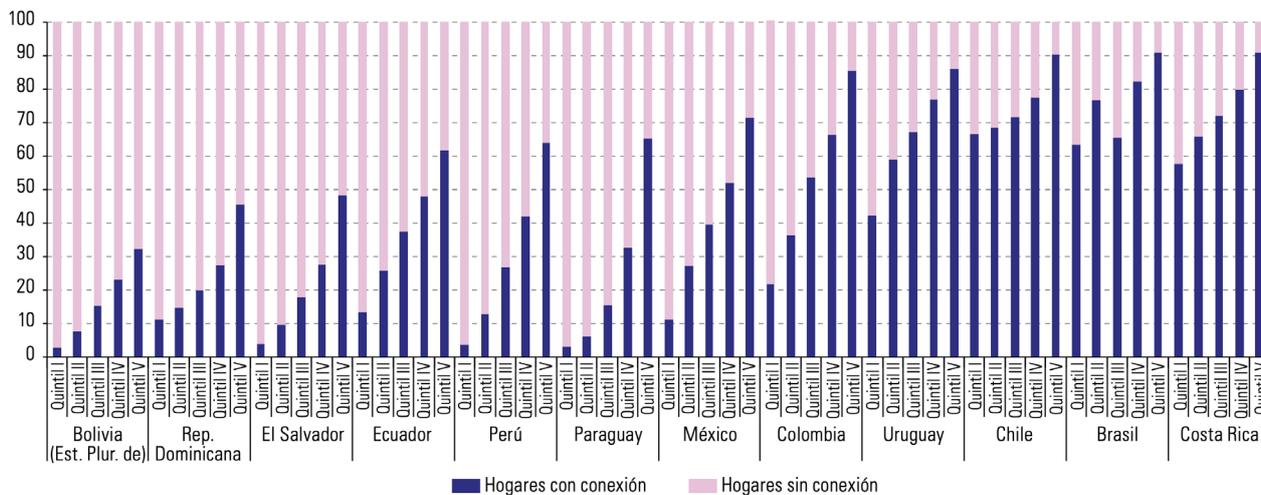
de los niños de familias con menos ingresos manifestaron tener acceso a internet para la educación en línea

**Fuente:** tomada y traducida de Save The Children (2021).

Dado que la mayoría de los países cambiaron de la noche a la mañana a la educación en línea y a distancia, es importante ver cómo esto afectó a casi más de la mitad de la humanidad que no tiene acceso a estas tecnologías ni a las habilidades digitales requeridas.

En la encuesta mundial de Save the Children (ver la figura 6) se menciona que menos del 1% de los estudiantes de hogares pobres declaró tener acceso a internet (Save the Children, 2021).

**Figura 7.** Hogares con y sin conexión a Internet



Fuente: tomado de CEPAL (2020a).

Las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la rural son significativas. En América Latina, el 67% de los hogares urbanos está conectado a internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos. En la figura 7 vemos que algunos países, como Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, más del 90% de los hogares rurales no cuentan con conexión a internet (CEPAL, 2020a).

En una encuesta realizada en Chile, solo el 25% de los profesores pensaba que sus alumnos disponían de los recursos y herramientas necesarios para participar en las clases a distancia (internet, ordenadores, teléfonos móviles, etc.) (Fundación Chile, 2020). Además, solo 25% informó que pensaba que sus alumnos tenían un adulto en casa para apoyarlos con sus estudios durante la pandemia (Fundación Chile, 2020). (Ver figura 8).

**Figura 8.** Resultados de encuesta a docentes en Chile de las condiciones de sus estudiantes para asistir a clase en línea



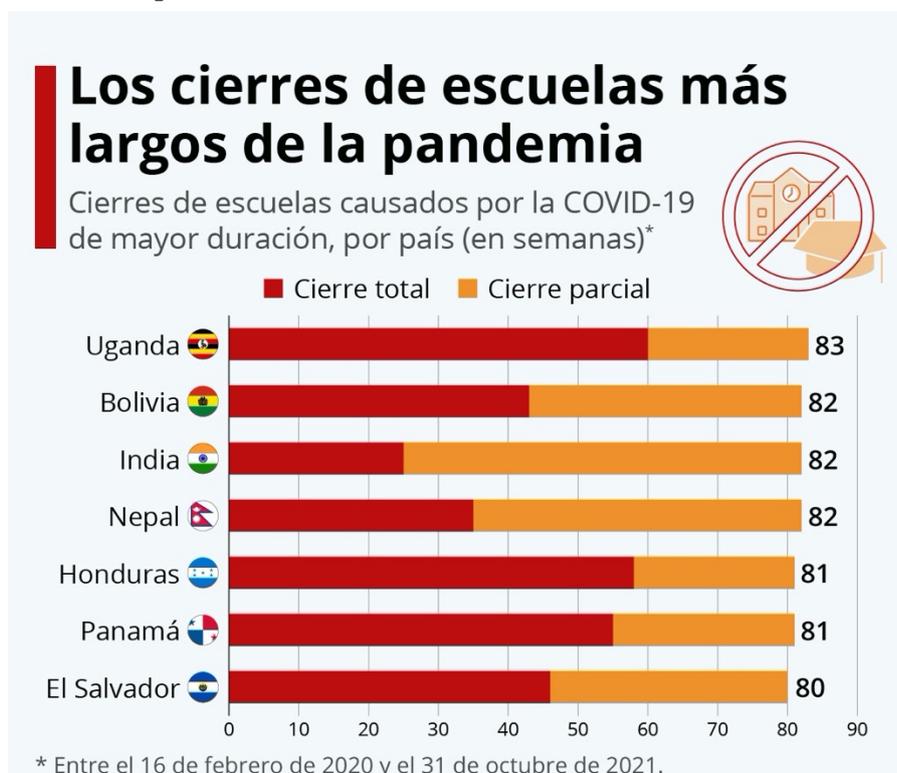
Fuente: Fundación Chile (2020).



## El abandono escolar y las pérdidas de aprendizaje

Otro factor para estudiar son las tasas de abandono escolar. Se ha calculado una pérdida de entre 3 meses y 1,1 años de escolarización, lo cual generó un aumento del abandono escolar (Azevedo, Hasan, Goldemberg, Geven e Iqbal, 2021). América Latina lideró el mundo en tiempo de cierres totales y parciales (ver figura 9), y a mayo de 2021, Colombia ha cerrado las escuelas durante casi sesenta semanas. Según la ONU, más de 24 millones de alumnos de primaria y secundaria en el mundo podrían abandonar la escuela debido a las repercusiones sociales y financieras de la pandemia (Naciones Unidas, 2020).

Figura 9. Cierre de escuelas más largos



Fuente: UNESCO (2020a).

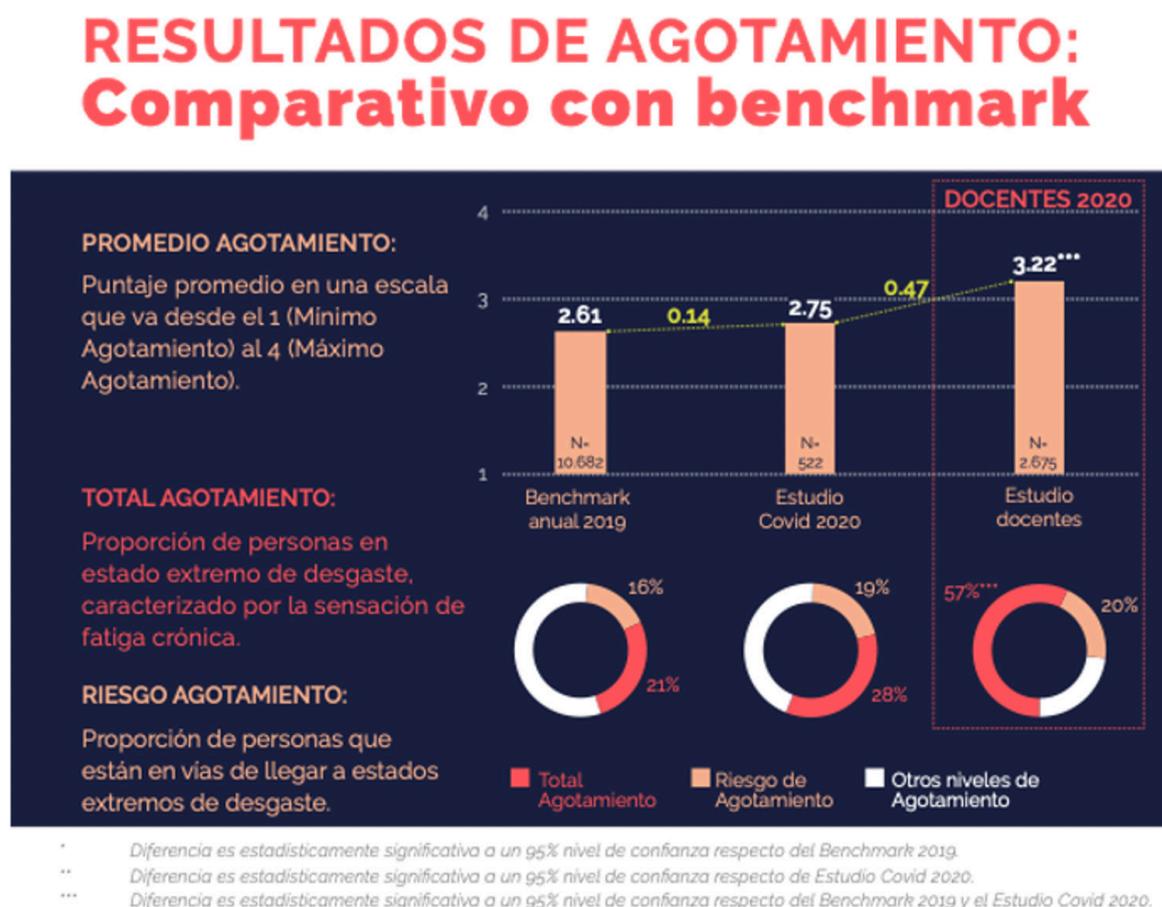
Varios especialistas también han estudiado las pérdidas de aprendizaje debidas a la pandemia, que son especialmente agudas en preescolar y primaria, en áreas como lenguaje, matemáticas y artes. En estos estudios, los alumnos más pobres se ven más afectados debido a las desigualdades causadas por las condiciones sociales y económicas, y la probabilidad de no contar con educación a distancia de calidad (Patrinos y Donnelly, 2021; Pier et al., 2021).

## El bienestar y la salud mental

Otro impacto de la pandemia tiene que ver con el bienestar emocional de profesores, alumnos, e incluso familias. En la encuesta mundial de Save the Children, los niños informaron de un aumento de los sentimientos negativos a medida que aumentaban los meses de aislamiento social, confinamiento y aprendizaje a distancia durante la pandemia. El 62% en las primeras semanas y casi el 96% en la semana 16 (Save the Children, 2021).

Por otra parte, la Fundación Chile realizó una encuesta para profesores, quienes también informaron de su agotamiento a medida que la pandemia se extendía (ver figura 10). En Chile, una encuesta realizada a los profesores indicó que el 57% de ellos se sentían totalmente agotados y estresados, lo cual es mucho más alto que el 21% normal de los profesores antes de la pandemia, que de todos modos era alto (Fundación Chile, 2020). Ahora, con el regreso a la presencialidad, se indica que muchos maestros sienten altos niveles de estrés (Varela, S. Comunicación personal, 19 de septiembre de 2021). Por último, en los hogares, especialmente con niños, hay una doble carga para las mujeres, que también informaron de niveles mucho más altos de agotamiento que los hombres: 58%, frente a 45% (Fundación Chile, 2020).

Figura 10. Agotamiento de los docentes en la coyuntura del COVID-19



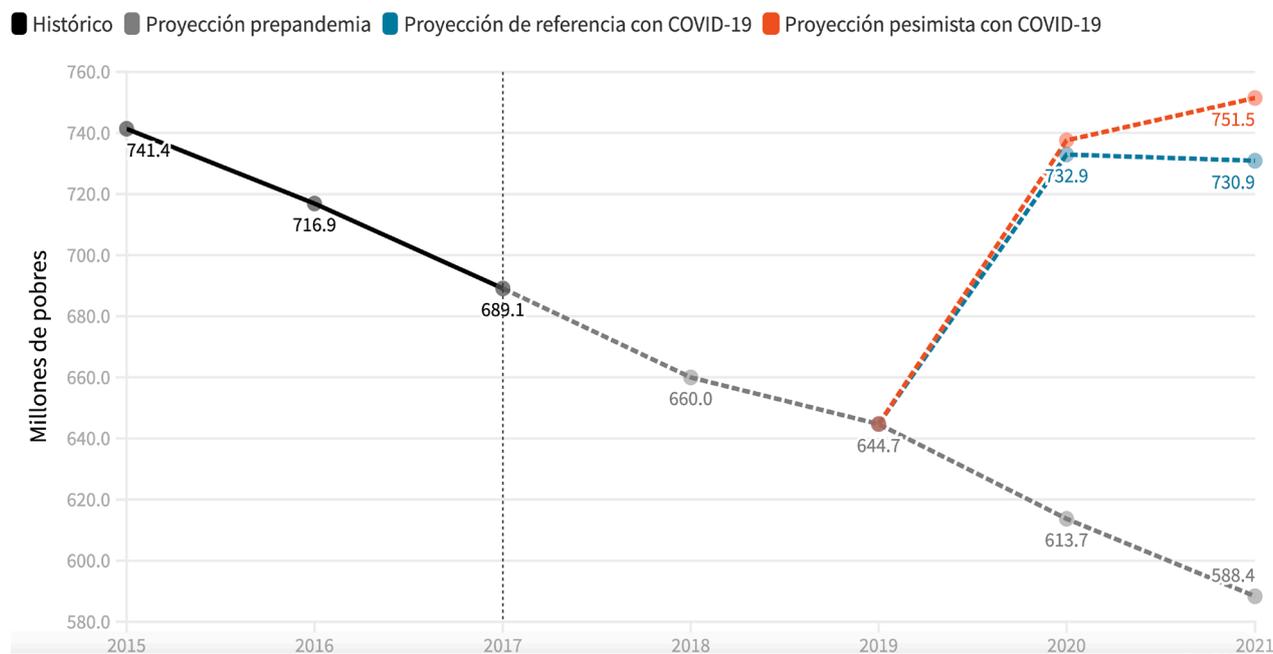
Fuente: Fundación Chile (2020).

## Impactos económicos en individuos, organizaciones y gobiernos

En términos de los impactos económicos y financieros, el Banco Mundial (BM) estimó que entre 88 y 115 millones de nuevas personas se quedarían en la pobreza extrema en 2020 debido a la pandemia de COVID-19, como se observa en la figura 11 (Banco Mundial, 2020). Cifra que se estima que para 2021 alcance los 150 millones. UNICEF, por su parte, ha asegurado que cerca del 50% de esta población son niños y adolescentes. En una encuesta realizada a 1.400 personas en ocho países afectados por conflictos, el 41%, tanto en Afganistán como en Colombia, indicó que había pedido dinero prestado para cubrir sus gastos, incluidos los relacionados con la educación (Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2021).

En esta coyuntura, se hace aún más necesaria la inversión en educación y en los ODS, los cuales ya estaban en peligro, y ahora aún más. Con el impacto económico de la recesión mundial causada por los cierres de la enfermedad COVID-19, los expertos predicen que habrá un déficit de 77.000 millones de dólares en la financiación mundial de la educación (Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2021).

Figura 11. Proyecciones de personas en situación de pobreza extrema



Fuente: tomado de Lakner, Yonzan, Gerszon, Castaneda y Wu (2021).

## *¿Cómo cerró el 2021 en Latinoamérica y el Caribe?*

Antes de terminar el año 2021, UNICEF realizó una actualización de sus datos en torno a la reapertura de escuelas en Latinoamérica y el Caribe. A finales de noviembre se reportan 71 millones de estudiantes, correspondientes al 48% de niños y niñas, que fueron afectados por el cierre parcial o total de escuelas (UNICEF, 2021). En la región, cuatro países mantienen el cierre total, mientras que veintitrés han establecido cierres parciales, y solo diez países han establecido su apertura total (UNICEF, 2021). La información recolectada por la UNICEF (2021) estima que, en Colombia, el 88,4% de instituciones educativas se encuentran totalmente abiertas, aunque se debe reconocer que la totalidad de estudiantes no han regresado a la normalidad académica y continúan con diferentes modalidades de educación. Así mismo, el documento de la UNICEF (2021) expone los avances de los esquemas de vacunación para docentes y estudiantes, que deberían permitir el retorno progresivo a las aulas en el 2022.

### *En la crisis hay oportunidades para reconstruir de manera más integral*

Como se desprende de esta somera revisión de impactos, el COVID-19 ha puesto de manifiesto graves fallos en nuestros sistemas actuales (educativo, económico, social, político). Teniendo en cuenta estos defectos sistémicos, es poco probable que alcancemos los objetivos establecidos para la Agenda 2030 y el ODS 4. Esto no significa que debamos rendirnos o dejar de presionar a los gobiernos. Como escribe Antonia Wulff:

Los ODS son un recordatorio muy necesario del papel de la educación en relación con otras prioridades de desarrollo, y de cómo las inversiones en salud y educación, por ejemplo, se refuerzan y apoyan mutuamente; los ODS obligan a los gobiernos a adoptar un enfoque más holístico de la educación. (Wulff, p. 63, 2020)

Desde una perspectiva de cambio incremental, es claro que la pandemia ha brindado lecciones clave a los países, y es que deben esforzarse para acelerar el ritmo de la implementación de la agenda 2030 y el ODS 4, además de prepararse para pandemias, desastres naturales y emergencias educativas futuros. Planteamos, entonces, tres áreas prioritarias en las que los países podrían enfocarse para generar sistemas educativos más inclusivos y resilientes a futuras crisis, es decir, construir mejor de manera integral.

#### **1. Pensar en las condiciones más amplias e interacción entre ODS 4 y los otros ODS en tiempos de crisis (pobreza, salud, equidad, inclusión, desigualdad, etc.)**

- Asegurar políticas de protección social robustas.
- Asegurar planeación integral y coordinación multisectorial.
- Inversiones a largo plazo en salud, reducción de la pobreza, trabajos, educación, infraestructura tecnológica.
- Asegurar condiciones de trabajo dignas para los maestros y otros trabajadores.

## **2. Asegurar continuidad en educación para todas y todos**

- Enfocarse en los más necesitados y grupos más vulnerables.
- Generar estrategias educativas más amplias (financieras, transferencias condicionadas, etc.), y campañas públicas para prevenir el abandono escolar.
- Rediseñar procesos y contenidos educativos con criterios de inclusión (tecnologías, currículo, pedagogía, gobernanza).
- Promover una combinación y un uso estratégico de diferentes tecnologías y contenidos educativos para llegar a todos y todas.
- Priorizar el bienestar de niños, maestros y familias (la salud física y socioemocional de todos).
- Implementar programas de recuperación de aprendizaje (tutorías, etc.).

## **3. Promover una gestión de crisis efectiva y un aprendizaje individual, organizacional y sistémico**

- Contar con sistemas de información para identificar necesidades de diferentes grupos.
- Capacitar recursos humanos a largo plazo para gestión de crisis.
- Tener canales de diálogo entre actores (gobiernos, secretarías de Educación, colegios, profesores, estudiantes y familias) y promover una comunicación transparente.
- Abrir espacios para colaboración entre gobierno, sociedad civil y sector privado.

## **En la crisis hay oportunidades: innovaciones educativas**

En las crisis, también hay lecciones e innovaciones que emergen. Enseguida, compartimos algunas reflexiones colectivas que han surgido a partir de la crisis, y algunos casos que nos permiten repensar la educación pospandemia.

### ***Cambio en imaginarios y percepciones sobre educación***

Uno de los primeros dividendos que se derivan de la crisis tiene que ver con la percepción que la sociedad tiene de la educación. Por ejemplo, la pandemia ha puesto de manifiesto la importancia de defender la educación como un bien público y común. Las grandes desigualdades, que se agravaron durante la pandemia, ponen de manifiesto que en realidad necesitamos una educación pública de calidad para todos.

La pandemia ha ampliado nuestro concepto de lo que hacen las escuelas públicas y de calidad educativa: hacen algo más que centrarse en lo académico. Las escuelas proporcionan un refugio seguro, alimentos, servicios psicológicos de salud, estabilidad y rutinas, en un mundo cada vez más incierto; y oportunidades para la interacción social y el desarrollo socioemocional, entre otras cosas. Ojalá esto amplíe el concepto de la calidad educativa, entendida menos como aprendizajes medibles por pruebas estandarizadas, y más, como un concepto más complejo, integral, holístico y contextual.

La pandemia también ha puesto de manifiesto que se necesita una comunidad para promover en verdad la educación. Los padres y abuelos, y a veces los vecinos, han desempeñado un papel fundamental durante la pandemia, sustituyendo a los profesores. El mito reciente que afirma que “la calidad del sistema no puede exceder la calidad de sus maestros” pone demasiado énfasis en los individuos y sus capacidades, y no en lo que Hargreaves y Fullan (2015) llaman el capital colectivo y las condiciones sistemáticas más amplias, que realmente permiten una calidad integral.

### ***La necesidad de repensar el rol de las tecnologías en educación***

Una de las lecciones claras de la pandemia son las profundas disparidades en el acceso a la tecnología y a las habilidades digitales para aprovechar efectivamente las tecnologías. Es necesario replantearnos cómo diseñamos las tecnologías para que sean más inclusivas, democráticas y transparentes. Por ejemplo, la mayoría de las plataformas de aprendizaje en línea y educación a distancia no fueron diseñadas para las poblaciones con necesidades especiales (Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2021). La tecnología es diversa, y, para ser inclusiva, los gobiernos deben combinar diferentes tipos (soluciones de alta y baja tecnología). Durante los primeros meses de la pandemia,

en muchos lugares se hizo hincapié casi exclusivamente en internet. Hay que dar un espacio también a los libros de texto y a las guías, así como a otros materiales de baja tecnología. Chabbott y Sinclair (2020) indican que, en los casos en que los alumnos tenían libros de texto en casa, los profesores de algunos países pudieron utilizar llamadas telefónicas, los mensajes de WhatsApp o los anuncios en la radio para indicar a los cuidadores qué páginas debían cubrir los alumnos y cuándo. Esto supuso una gran diferencia a la hora de garantizar la continuidad educativa. Siendo otro resultado interesante la revalorización del papel de las tecnologías de primera generación —como la televisión y la radio educativas—, especialmente para llegar a los más marginados, como se ilustra en el caso “A-prender la Tele” de Ecuador.

#### **Caso “A-prender la Tele”, Ecuador**

Este proyecto de teleeducación se desarrolló a través de una alianza entre el Convenio Andrés Bello y UNICEF, en cooperación para el Ministerio de Educación de Ecuador. El proyecto tenía como objetivo desarrollar, en el contexto de la pandemia en Ecuador, nuevos contenidos televisivos para las edades de 0 a 14 años que se alinearan con las necesidades pedagógicas de los profesores y alumnos (especialmente los más vulnerables) y con un plan de estudios especial desarrollado por el Ministerio.

El programa incluyó 90 episodios x 15 minutos y 400 episodios x 27 minutos, producidos entre abril y diciembre del 2020, hojas de trabajo de actividades, videos cortos de capacitación para maestros, y el acompañamiento de un grupo de educadores tutores. Para promover una mayor inclusión, los episodios incluyeron la interpretación en lengua de signos a partir de la segunda temporada.

Desde nuestra perspectiva, el programa es innovador en varios aspectos.

- En él se empleó un modelo de producción ágil que produjo grandes cantidades de contenidos multimedia educativos de calidad en un periodo relativamente corto, adaptados al currículo nacional de educación para la emergencia y contextualizados al trabajo realizado por el ministerio en territorio.
- La distribución de los contenidos a través de la franja educativa diaria en todos los canales de televisión del Ecuador y en canal YouTube para facilitar acceso.
- Sus funciones interactivas que incorporaron contenidos de niños y familias para compartir su experiencia con la pandemia. Para ello se elaboraron además 20 cápsulas animadas donde se trabajaron temas de contención emocional y hábitos saludables, junto con fichas metodológicas que ayudan al docente y a las familias, a trabajar sus contenidos en casa y el aula.
- Su enfoque en la inclusión y en las poblaciones marginadas más afectadas por la pandemia, como los niños migrantes y población vulnerable. Además de las materias académicas, se hizo hincapié en los mensajes centrados en la diversidad, la empatía, la tolerancia, la interculturalidad, el respeto mutuo, acompañamiento a la primera infancia mediante contenidos dirigidos a los cuidadores de esta primera etapa de desarrollo.
- La integración de tutores pedagógicos y un enfoque en la creación de capacidades en torno a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, como el aula invertida, los enfoques de aprendizaje colaborativo y activo, y el pensamiento crítico, y la construcción de entornos de aprendizaje seguros (Maruri, M., correspondencia personal, octubre 4, 2021).

Por último, distribuir tabletas y ordenadores a todos los niños no resuelve, por sí solo, la brecha digital. Igualmente, poner a disposición grandes cantidades de contenido en un portal nacional de educación, incluso con gran curación de ese contenido, no asegura la participación de todos. La realidad es que existe una gran brecha digital en términos de hábitos, habilidades y conocimientos en profesores y alumnos, y en padres. Esto implica la necesidad de apoyar a los profesores, a los estudiantes, e incluso a los padres, en la integración efectiva de las TIC en la educación, a través de diversas formas de formación y desarrollo profesionales.

## *Revalorización de los maestros*

Un posible resultado interesante de la pandemia es una renovada apreciación de los trabajadores de primera línea en la sociedad (salud, educación, etc.). Como pueden atestiguar muchos padres atrapados en casa, enseñar a los niños es un trabajo exigente. Requiere habilidades especiales, conocimientos y, sobre todo, un conjunto de actitudes y valores (como la paciencia, la atención, la pasión por el aprendizaje, la apertura, la capacidad de escuchar). En una encuesta en Bogotá (Colombia), investigadores preguntaron a los cuidadores si había cambiado su opinión del trabajo docente en clases no presenciales, y “el 70% de los cuidadores valora más las labores docentes respecto al periodo previo de clases presenciales” (García y Maldonado, 2021).

Ojalá esta nueva apreciación se traduzca en mejores condiciones de trabajo para los profesores y en un compromiso renovado de invertir en su profesionalización. Desafortunadamente, a nivel internacional, la evidencia hasta el momento es que esta nueva apreciación de los maestros no se ha convertido en cambios estructurales e inversiones para mejorar las condiciones de ellos (Thompson, 2021).

### *Colaboración entre maestros, escuelas, y entre otros actores educativos*

Uno de los aspectos positivos de la pandemia fue la colaboración espontánea entre profesores que utilizaron la tecnología más allá de las fronteras geográficas para compartir recursos, innovaciones e ideas. En América Latina hubo varios ejemplos de esta colaboración entre maestros y escuelas entre países y en cada país, como, por ejemplo, el caso de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador del Grupo Faro (ver resumen del caso más adelante, en la sección de gobernanza).

En otro estudio, Reimers y Marmolejo (2021) destacan cómo muchas universidades salieron de sus “torres de marfil” para conectarse con comunidades alrededor y ayudar a mitigar los impactos del COVID-19. Así mismo, se hicieron convenios interinstitucionales para apoyar el paso a la virtualidad. Muchas universidades a nivel mundial implementaron alianzas con sistemas educativos locales para poder aportar con investigación, alcance comunitario y educación. En el caso del “Plan Padrino” en Colombia, universidades se aliaron para apoyar el sector educativo en sus respectivas regiones y a nivel nacional.

#### **Caso Plan Padrino**

En el caso de Colombia se implementó el ‘Plan Padrino’ que ilustra la colaboración entre Instituciones de Educación Superior (IES) impulsada por el Ministerio de Educación de Colombia. Por medio de este proyecto se promovía el intercambio de capacidades y experiencias pedagógicas entre IES frente al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). El gobierno nacional reportó que 126 IES se vincularon a lo largo del año 2020 a esta propuesta basada en la colaboración y la solidaridad. Así pues, las instituciones que contaban con mayor experiencia con cursos mediados con tecnología realizaron acompañamientos a los docentes en las etapas de diseño, producción de recursos, procesos de formación y capacitación, asesorías y desarrollo de eventos académicos. Además, se generó un repositorio de recursos y herramientas para su consulta abierto al público. (Ministerio de Educación Nacional, 2020; Laboratorio de Innovación Educación Superior, 2020).

## La diversificación de espacios de aprendizaje

La pandemia ha diversificado los espacios de aprendizaje más allá de la escuela, recordándonos que aprender y escolarizar son cosas diferentes. La pandemia ha hecho que algunos de nosotros pensemos más en cómo podemos promover el aprendizaje en otros espacios, como los hogares, pero también en espacios públicos como parques, sistemas de transporte, centros comunitarios, etc. La suposición de que los profesores y las escuelas deben ser el único foco de la planificación e impartición del currículo es una limitación, especialmente en situaciones de crisis. Según Chabbott y Sinclair (2020), la falta de libros de texto y la falta de orientación para los cuidadores, a fin de apoyar el aprendizaje en el hogar, limitaron la eficacia de los esfuerzos para dar continuidad al aprendizaje. Pues, como propone el ODS 4, la educación de calidad no solo corresponde a los contenidos académicos, sino que nos debe permitir conectar con el mundo y desarrollar aprendizajes para la vida.

Además, pocos han destacado o estudiado las ganancias en otras formas de aprendizaje que se produjeron en otros espacios, más allá de escuela, durante la pandemia: el aprendizaje que se produce a través del juego, a través de estar al aire libre, a través de lo que Montessori llama la vida práctica: las tareas, la cocina, la limpieza, el cuidado de los hermanos, etc. Es posible que se puedan documentar y analizar aspectos positivos de lo ocurrido tanto en la casa de estudiantes como en la de los maestros. Desde innovaciones curriculares, ajustes a los contenidos u objetivos de aprendizaje, hasta aprendizajes no contemplados por el currículo que se dieron en este contexto. Esto es exactamente lo que ocurrió en el caso de la escuela de San Mateo (Soacha, Colombia) que se describe a continuación. La pandemia obligó a la profesora no solo a adaptar su programa a los hogares, sino que, en última instancia, cambió su forma de pensar sobre la escuela y su práctica pedagógica.

### Caso, Institución Educativa San Mateo: La Huerta Escolar

Dentro del contexto de la pandemia, un aspecto que no se tuvo en cuenta a la hora de diseñar las estrategias pedagógicas, fue pensar en las particularidades de las escuelas en Colombia. La institución educativa San Mateo se encuentra en el municipio de Soacha, cuenta con estudiantes de estrato socioeconómico uno, máximo tres, que con el COVID-19 se agudizó la situación de pobreza y de hambre. Sin embargo, esta escuela lleva un proyecto de casi once años de una huerta escolar (Yopo Güeta Suacha) en donde se trabaja por la soberanía y la seguridad alimentaria; ante esta coyuntura planetaria, se reafirma como un espacio de aprendizaje y estrategia didáctica para comprender el mundo del cual hacemos parte. Es así como en el año 2020 el fruto y semillas de la huerta se reparten y el suelo se traslada a las casas obteniendo 250 huertas caseras, contribuyendo a menguar el hambre en la construcción de una escuela más justa y equitativa.

Ahora bien, en esta transición un aprendizaje es el de resignificar la escuela y aprovechar los cambios, en función de una mejor calidad de vida para los futuros ciudadanos y ciudadanas. Es por ello, que la huerta escolar al abandonar el edificio de la IE San Mateo transformó el aula, y los diversos referentes culturales existentes cambiaron. Ahora, los hogares enfrentan un aislamiento social, deben soportar la incertidumbre, y la despreocupación del Estado; no se podía seguir enseñando de la misma manera, debíamos lograr conexión entre las familias y asegurar que niños y niñas pudieran continuar aprendiendo; con ello, las casas son aulas, y la escuela, una interacción entre maestros/as, estudiantes y madres/padres. Con lo todo lo anterior, qué mejor que empezar esta conexión alrededor de la comida, la huerta recobra vida, la siembra es parte de los ingredientes de estos platos y saberes, la cosecha está ahora donde se habita ¡en definitiva, la escuela no es el edificio!, y así, al hacer un recorrido genealógico —al preparar un plato típico de la región— y territorial de las familias se genera conocimiento.

En consecuencia, hacer una reflexión constante es fundamental para construir formas, opciones de resistencia a la incertidumbre. Por lo tanto, la pedagogía crítica debe apropiarse de alternativas ante la coyuntura presente y generar reflexiones para percibir las diferentes realidades políticas, con el propósito de sortear esta situación y renovar la escuela. La huerta escolar está viva y presente para desarrollar este tipo de pensamiento; con ella, se logró vincular procesos de identidad, aprender historia, geografía “saberes”, la emoción intervino como motivante en ese proceso de adaptación escolar, la escuela se redefine, y consigo, los entornos sociales. (Dayhanna Fernanda Garzón Cantor, 2021).

## *La necesidad de una pedagogía transformadora*

En la meta 7 del ODS 4, la educación debe abordar la sostenibilidad, la ciudadanía mundial, los derechos humanos y la igualdad de género. Todo ello requiere un enfoque más amplio y crítico del currículo y la pedagogía que el que a menudo se echa en falta en la actual agenda global de reformas, centrada en la estandarización y los exámenes estandarizados.

La buena noticia es que la pandemia ha promovido en algunos casos un cuestionamiento más crítico de lo que vale la pena aprender y de cómo evaluamos ese aprendizaje. Muchas escuelas y muchos profesores empezaron a ver que el objetivo debería ser una comprensión más profunda y significativa, y no la cobertura del plan de estudios, o enseñar simplemente para una prueba. Esto se evidencia en el caso de un profesor en el Instituto Alberto Merani (Bogotá, Colombia), que se presenta a continuación.

### **Caso, Instituto Alberto Merani**

Producto de la pandemia se vieron modificadas las realidades educativas buscando una mayor flexibilidad de los sujetos, los procesos y los resultados esperados del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un primer momento los sujetos que interactuaban se amplían, las clases ya no son solo para estudiantes, sino para las familias que se hacen presentes en las diferentes explicaciones de los profesores; los procesos se vieron truncados para dar prioridad a la situación particular y emocional que se vivía, y más que a conocimiento extensos. Y finalmente lo evaluado como resultado del proceso debía cambiar para dar cuenta de lo realmente vivido.

Como profesores del Merani comprendimos que nuestros interlocutores ya no son los mismos en los salones de clase, eran en muchas veces un nombre en un cuadrado negro, lo que implicó un cambio en los procesos de mediación y finalmente en los resultados que esperábamos del proceso educativo.

Frente a los procesos nos volcamos en atender emocionalmente a nuestros estudiantes, dentro de los procesos evaluativos llevados en el colegio, a nivel académico y actitudinal. Dejemos de lado las notas o calificaciones de nuestras asignaturas y generamos procesos de mediación intencionada hacia las actitudes que evaluamos, fijamos nuestra atención en mirar el interés y la autonomía de nuestros estudiantes, no seguimos evaluando solidaridad porque sentimos que no podríamos pensar que alguno no lo fuera bajo las condiciones indiscutibles de la pandemia. Finalmente, a pesar de que no se ha reflexionado, sí comienza a pensarse la necesidad de formar competencias socioemocionales como la empatía y la flexibilidad, producto de las necesidades emocionales emergentes de nuestros estudiantes y de nuestro contexto. (Khristiam Páez, profesor de Ciencias del Instituto Alberto Merani, comunicación personal).

## *El tipo de gobernanza y de liderazgo importan*

Otra serie de lecciones que se desprenden de la pandemia es que el tipo de gobernanza y de liderazgo son importantes en tiempos de crisis. Un liderazgo eficaz es importante para movilizar la voluntad política y los recursos necesarios en tiempos de crisis. Durante las crisis, los líderes están llamados a tomar medidas decisivas basadas en evidencias, demostrando al mismo tiempo la capacidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes. En tiempos de crisis, la comunicación estratégica es un aspecto fundamental de la gestión de crisis. Así mismo, los buenos sistemas de información también son fundamentales para una efectiva gobernanza durante las crisis. Es vital proporcionar datos oportunos, y desagregados por segmentos, de la población más vulnerable para poder enfocar atención y recursos. El caso de la iniciativa Mi Casa, Mi Escuela (Cundinamarca, Colom-

bia) generó herramientas que les permiten a docentes, orientadores, y familias y comunidades cuidar de sí mismos en temas socioemocionales, psicosociales y de salud mental.

#### Caso, MiMi: Mi Casa, Mi Escuela, Cundinamarca

En 2020, la Secretaría de Educación de Cundinamarca creó el Proyecto “MiMi: Mi Casa, Mi Escuela”. Esta estrategia buscaba ayudar a las instituciones educativas, a los docentes, a los estudiantes y sus familias, a enfrentar los posibles efectos negativos de la pandemia en su bienestar emocional y en la educación. Red PaPaz y el Programa Aulas en Paz, se unieron a esta iniciativa y crearon una intervención compuesta por una serie de herramientas sencillas orientadas a promover y cuidar el bienestar emocional de las familias, instituciones y comunidades. Un grupo de estas herramientas, denominadas estrategias de formación, buscaba entrenar a los docentes, orientadores y a las familias para acompañar a los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de competencias socioemocionales y promoción de la salud mental. El segundo grupo, denominadas herramientas de autocuidado, buscaba dar herramientas a docentes, orientadores y familias para cuidado de sí mismos en temas socioemocionales, psicosociales y de salud mental.

Es así como se produjeron 47 herramientas de acompañamiento psicosocial y emocional para las comunidades: 6 webinars, 3 podcasts, 25 infografías, 11 piezas de audio y 2 herramientas de detección de riesgos de salud mental. Las temáticas de los webinars y podcasts se diseñaron teniendo los diferentes grupos de interés: docentes, familias y orientadores y según su función (formación autocuidado). Las piezas restantes trataban temáticas más generales que aplicaban a todos los grupos de las comunidades educativas.

Dadas las limitaciones de conectividad de los diferentes municipios, las herramientas se distribuyeron a través de los canales de comunicación que creó la Secretaría de Educación con las instituciones para hacer frente a la pandemia: aulas virtuales, videos de YouTube, listas de distribución y grupos de WhatsApp, mensajes a través de emisoras comunitarias, e incluso, a través de guías que se enviaban con las raciones de alimentos del PAE.

Para el caso específico de los orientadores, se llevó a cabo un entrenamiento en el uso de las herramientas de detección de riesgo en salud mental. Estos son instrumentos breves de diagnóstico que pueden completar con los niños, niñas, adolescentes, los profesores o las familias, y que les dan indicaciones sencillas acerca del riesgo que puede tener una persona relacionado con su salud mental. Estas herramientas se podían llenar en Excel o a mano, y tenían protocolos de actuación, según los resultados de la evaluación hecha por el orientador.

Este programa es innovador, por varias razones:

- Buscaba dar respuesta a uno de los problemas más apremiantes que surgió como parte de la pandemia: el cuidado de la salud mental en todos los miembros de las comunidades educativas, especialmente en el caso de las comunidades más alejadas.
- Teniendo en cuenta que muchos de los municipios en los que estaban localizadas las instituciones eran rurales y tenían una conectividad limitada, esta estrategia usó múltiples recursos comunitarios (como las emisoras o las transmisiones a través de YouTube) para poder llegar a las personas que más lo necesitaban.
- Los formatos en los cuales se presentaban las piezas: audios cortos, infografías sencillas, etc., fueron de muy fácil manejo y podían ser compartidos por las personas a través de WhatsApp, por ejemplo. El trabajo coordinado con las emisoras comunitarias permitió que estos mensajes de autocuidado pudieran tener un mayor alcance en la comunidad.
- El desarrollo de una herramienta sencilla de detección de riesgo y de un protocolo de acción permitió que los orientadores, y las instituciones que no contaban con este apoyo, tuvieran un recurso que les permitía definir una ruta de acción.
- La creación de herramientas no solo para el cuidado de los estudiantes, sino para el cuidado de los adultos, enriqueció el ejercicio. Los adultos miembros de las comunidades educativas reportaron que se sintieron incluidos y tenidos en cuenta, y que en esa medida las herramientas les ayudaron a regularse y a cuidar su salud mental. (Saldarriaga, L. M., correspondencia personal, octubre 13, 2021).

Otra de las lecciones de la pandemia es que pueden ser necesarias respuestas centralizadas más asertivas, en contextos en los que la descentralización ha dado lugar a una capacidad de gobernanza desigual a nivel local. Las respuestas centrales son importantes para reducir las desigualdades en el sistema, que se exacerban en tiempos de crisis. En estos contextos, compartir directrices, emitir decretos, o incluso proporcionar contenido adicional a través de los canales tradicionales (por ejemplo, sitios web nacionales, etc.), pueden no ser suficientes para abordar las respuestas desiguales a nivel local. Esto no quiere decir que siempre las respuestas se deben tomar de manera vertical. En algunos

casos, los gobiernos durante la pandemia han apalancado las redes de maestros y escuelas para desatar colaboración, como se evidencia en el caso del proyecto Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, que se presenta a continuación.

### **Proyecto Comunidades de Aprendizaje del Grupo Faro (Ecuador)**

Uno de los retos en la dirección de establecimientos educativos es pasar de un enfoque directivo, unipersonal y vertical a un planteamiento basado en el liderazgo compartido. El gran reto es transformar a los “directores gestores” en “líderes escolares” que promuevan un liderazgo compartido, desde el modelo dialógico.

El esfuerzo colectivo, interdisciplinario y encaminado a metas consensuadas entre los actores del proceso de transformación asegura buenos desempeños laborales para los profesionales que conforman la comunidad educativa; y climas de aula que favorecen los nuevos aprendizajes para el estudiantado. Es decir, la gestión para el liderazgo de un centro educativo no debe depender de unos pocos: debe sumar ideas de todos los actores al proyecto educativo institucional (PEI), que señala un camino de realizaciones para el mundo educativo.

La implementación de Comunidades de Aprendizaje en el país ha dejado resultados relevantes en este ámbito. Desde el 2017 a la presente fecha, las autoridades de las 13 instituciones educativas en proceso de transformación cuentan con un coordinador o coordinadora institucional de Comunidades de Aprendizaje, que es la persona responsable de impulsar la implementación del modelo, con tareas clave para atender los procesos y compromisos con calidad. Esto denota la apuesta y priorización del modelo en el proceso de transformación del centro educativo en una comunidad de aprendizaje.

Como se sabe, las Comunidades de Aprendizaje surgen para enfrentar los retos de la sociedad de la información, donde existen personas de diversas culturas, lenguas, costumbres y formas de vida, que coexisten en contextos históricos cambiantes, tal como ha sido el devenir de la emergencia sanitaria, a raíz de la COVID-19. Su implementación ha permitido incluir a todos los actores educativos, desde el diálogo permanente y práctica educativa innovadora en la diversidad.

Por ejemplo, se podría relatar con éxito el caso del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Cayambe, ubicado a más de una hora y media de distancia de la ciudad de Quito. A través de la implementación del modelo, se ha logrado mantener al 100% de los estudiantes dentro del proceso educativo, sosteniendo una alta participación de las familias en las actuaciones educativas de éxito y en los procesos de toma de decisiones de la institución.

Su propuesta de trabajo para enfrentar la crisis, se sostuvo en la capacidad de seguimiento in situ de los estudiantes, a pesar de habitar en la ruralidad y en territorios de alta dispersión. Los docentes emprendieron la labor de rastrear a sus estudiantes y comunicarse a través de fichas pedagógicas dispuestas por la estrategia “Aprendamos Juntos en Casa”, desarrollada por el Ministerio de Educación, pero con el importante enfoque de educación dialógica que propone este modelo innovador. Las Comunidades de Aprendizaje construyen la innovación y transformación desde el conocimiento y la información a todos los actores que influyen en los procesos de aprendizaje, desde el contexto o realidad en la que viven y la vida cotidiana del desarrollo humano integral.

(Chávez, 2021; Lorena Salazar, correspondencia personal, 1 de noviembre, 2021)  
<https://grupofaro.org/areas-de-trabajo/comunidades-de-aprendizaje/>

## Oportunidades de construir de manera diferente en educación

La segunda perspectiva de cambio educativo que destacamos en este trabajo es de transformación. En las crisis existe la oportunidad de repensar los propósitos, las estructuras y los supuestos más profundos del modelo actual de la educación. Como comentamos anteriormente, la pregunta que deberíamos hacernos no es ¿cómo reconstruir mejor?, sino ¿cómo reconstruir de forma diferente? La literatura sobre el cambio social y educativo señala diferentes retos, y también oportunidades, para transformar el sistema educativo y sus instituciones (Senge, Kleiner y Roberts, 1994; Hargreaves et al., 2010; Pascale y Monique, 2010; Reimers, 2021). La mayoría de las innovaciones a nivel local no logran transformar el sistema más amplio; y la mayoría de las políticas o los programas diseñados por expertos y élites desde fuera —o desde arriba— no logran transformar las prácticas a nivel local (McGinn, 1996).

En parte, los retos asociados a transformaciones a nivel del sistema tienen que ver con el hecho de que nuestro modelo de escolarización está enraizado en sistemas más amplios de organización social y económica que en sí mismos reproducen la desigualdad, la discriminación y la injusticia, la destrucción del medio ambiente, etc. (Sterling, 2001). La dificultad de la transformación a nivel sistémico también puede tener que ver con las rigideces de los campos organizados, o un conjunto de organizaciones del mismo campo que comparten normas y prácticas. Estas normas y prácticas compartidas son difíciles de desafiar y cambiar, y generan legitimidad para las organizaciones y sirven para mantener los supuestos en torno a lo que es deseable y lo que es posible. Por último, a nivel micro, las rutinas y los rituales también proporcionan a los individuos y a los grupos un sentido. Cuando estos rituales y prácticas se ven alterados, las personas tienden a reaccionar con ansiedad y resistencia (James, 2010).

Los sistemas complejos como la educación tienden a cambiar de forma lenta y progresiva, pero en coyunturas críticas pueden transformarse repentinamente de forma profunda e imprevisible (Cummings, 2003). Estas coyunturas críticas (como las guerras, las crisis económicas, las revoluciones políticas o los descubrimientos intelectuales y científicos) tienden a ser momentos de intensa presión que obligan a cambiar las disposiciones institucionales sociales más amplias. Esta presión también puede suscitar una mayor apertura por parte de los grupos para adoptar nuevas ideas a nivel institucional y organizativo (Senge et al., 1994). La cuestión que se plantea, pero que no se responde en este documento, es hasta qué punto las innovaciones que surgieron a nivel micro durante la pandemia darán lugar con el tiempo a un cambio más profundo en todo el sistema. Para eso tendremos que esperar.

A pesar de los retos que plantea el cambio sistémico profundo, creemos que la pandemia puede ser un catalizador para el cambio y la transformación. Destacamos tres posibles vías de transformación basadas en los casos compartidos arriba: el cuestionamiento pro-

fundo de los supuestos existentes de la educación, la desviación positiva (*positive deviance*) y el fomento de la imaginación social.

## ***Cuestionamientos más profundos***

Un cuestionamiento más profundo de los supuestos subyacentes y de las mentalidades que sostienen el “seguir con lo habitual” en la educación es un paso fundamental hacia la transformación. Este cuestionamiento más profundo puede ser dirigido hacia uno mismo (por ejemplo, maneras de ver, creencias, prácticas) y también hacia fuera (por ejemplo, normas sociales y discursos dominantes sobre el aprendizaje y la escolarización).

En cuanto a cuestionamientos más profundos, el caso de la Huerta Escolar en Soacha muestra que la pandemia generó reflexiones sobre la necesidad de resignificar la escuela y ampliar ideas de la escuela, como destaca la maestra Garzón: “definitivamente la escuela no es el edificio”. En el caso de la Huerta Escolar, el cierre de la escuela en forma física generó una oportunidad para cambiar de manera significativa prácticas alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje. También la llevó a cuestionar los roles y conceptos fijos entre maestro y alumno, escuela y familia, aula y comunidad, e impulsó a esta última (y sus escuelas) a convertir el currículo en algo mucho más vivo (experiencial) y significativo.

En el caso del Instituto Merani, vimos las implicaciones de poner el bienestar de la comunidad educativa por encima de otras metas como la productividad y efectividad individuales. Como sugiere el maestro Khristiam Páez, este giro en prioridades genera reflexiones y preguntas profundas sobre la necesidad de ampliar el concepto de calidad educativa, que en muchos escenarios se ha venido estrechando más y más debido a las evaluaciones estandarizadas (Páez, comunicación personal, 23 de julio, 2021). Las evaluaciones de distinto tipo son vitales para saber cómo están aprendiendo los alumnos. Pero, en este caso, la pandemia provocó que los profesores se plantearan preguntas más profundas en torno a ¿qué tipo de objetivos de aprendizaje apoyan las formas comunes de evaluación? ¿Cómo indica lo que medimos lo que vale la pena aprender? Si la enseñanza y el plan de estudios cambian a causa de la pandemia, ¿cómo debería cambiar la evaluación?

Los casos de La Huerta Escolar y el Instituto Merani ponen de relieve la idea de que el cambio en la educación está supeditado a los cambios que se producen fuera de la escuela, en el entorno familiar, en la comunidad, en la cultura y en otros sistemas más amplios. La globalización económica y la modernización desvinculan a las escuelas de las comunidades, las historias locales, las tradiciones culturales y los ecosistemas naturales. Al centrarse en un estrecho conjunto de objetivos académicos y en la medición constante, las escuelas suelen ignorar las ricas oportunidades de aprendizaje que surgen cuando se anima a los alumnos a interactuar con las comunidades, las identidades

y los lugares locales. Los casos presentados anteriormente nos obligan a preguntarnos qué ocurre cuando el aula está conectada a una comunidad y cuándo la comunidad se convierte en un aula (Baxter, Mclean, Cepeda, 2021).

## *Positive Deviance*

Además del cuestionamiento del paradigma actual, la transformación también emerge a través de innovaciones que surgen desde la práctica, en especial cuando estas prácticas nos ayudan a ver que hay otras maneras de hacer las cosas. En este sentido, la teoría denominada *positive deviance* trata de identificar a aquellos individuos y grupos que hacen las cosas de forma diferente a los demás para generar soluciones innovadoras a un problema (Pascale et al. 2010). Desde esta teoría, las transformaciones provienen de las propias comunidades y no de expertos externos; y la atención se centra en la práctica y no tanto en la transferencia de conocimientos preexistentes. En el ámbito de la educación, los enfoques de *positive deviance* se han aplicado en varios casos para abordar cuestiones como el abandono escolar en las zonas rurales de Argentina (Dura y Singhal, 2009). Algunos de los casos destacados en este trabajo antes ilustran aspectos de la desviación positiva.

En el caso de Aprende TV de Ecuador, vimos cómo, por necesidad, creatividad y colaboración de los actores involucrados, surge un nuevo modelo de televisión educativa que rompe las reglas tradicionales. Este nuevo modelo fue capaz de producir localmente grandes cantidades de contenidos en poco tiempo, siempre asegurando su relevancia cultural y pedagógica. Muestra que sí es posible producir y divulgar contenidos que son culturalmente relevantes y que tienen lógicas de inclusión, diversidad y participación, si salimos de las lógicas tradicionales del mercado o del Estado.

En el caso del *Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Cayambe*, donde desde hace algunos años han implementado el programa de comunidades de aprendizaje, vimos cómo otro tipo de liderazgo (más distribuido y horizontal) resultó mucho más efectivo y resiliente frente a la crisis provocada por la pandemia que en otras escuelas y comunidades aisladas en Ecuador. Es probable que estas redes horizontales y de confianza entre actores haya generado mejor comunicación y mejores capacidades para resolver problemas que se agravaron durante la pandemia, como en el caso de la desertión. De allí surgen preguntas importantes sobre el tipo de gobernanza deseable no solo para futuras crisis, sino también para generar un aprendizaje colectivo, innovaciones y transformaciones en comunidades.

## *Imaginación social*

Por último, una tercera vía de transformación que surge a raíz de la pandemia podría enfocarse en promover más lo que Maxine Greene (2010) llama la “imaginación social”. Este tipo de imaginación social es:

[...] la capacidad de inventar visiones de lo que debería ser y lo que podría ser en nuestra sociedad deficitaria, en las calles donde vivimos y en nuestras escuelas. La imaginación social no solo sugiere, sino que exige que se actúe para reparar o renovar. (Greene, p. 5)

Los sistemas tienden a organizarse en torno a supuestos comunes sobre el propósito (Sterling, 2001; Senge et al., 1994) y en torno a las nociones del ciudadano ideal (Cummings, 2003). Como afirma Sterling, en general “se nos educa para competir y consumir, en lugar de cuidar y conservar” (2001, p. 269). Si queremos cambiar los sistemas, tenemos que examinar críticamente estos propósitos e ideales y especular sobre las alternativas y, como sugiere Greene (2010), “tomar medidas para reparar y renovar” (p. 5).

El caso que vimos de MiMi: Mi Casa Mi Escuela es interesante desde esta perspectiva porque ilustra las innovaciones que surgen cuando empezamos a cambiar los propósitos de la educación. El proyecto ilustra el potencial de ampliar nuestra visión de la educación más allá de la productividad académica para incluir un enfoque en el cuidado y las relaciones en toda la comunidad educativa. Como Saldarriaga (2021) destacó en el caso anterior, el programa MiMi creó un sentido de inclusión que empoderó no solo a los niños, sino también a los adultos de la comunidad para cuidar de su propia salud mental. El caso vuelve a plantear preguntas sobre si realmente podemos aspirar a la calidad si no tenemos la calidez como base.

## Observaciones finales

En este documento sostenemos que la pandemia ha hecho más evidente que hay cuestiones más profundas en torno a los propósitos y estructuras subyacentes de la escolarización en la sociedad moderna. Exploramos algunos de los problemas educativos que se hicieron más visibles durante la pandemia y varias innovaciones que surgieron de las crisis. A partir de estas lecciones aprendidas, sugerimos tres áreas para reconstruir mejor y lograr la Agenda 2030 y el ODS 4, entre ellas:

1. Pensar en las condiciones más amplias e interacción entre ODS 4 y los otros ODS en tiempos de crisis (pobreza, salud, equidad, inclusión, desigualdad, etc.)
2. Asegurar continuidad en educación para todos
3. Promover una gestión de crisis efectiva y un aprendizaje individual, organizacional y sistémico

Sin embargo, también sugerimos en este documento que el mero hecho de reconstruir mejor no abordará los fundamentos más profundos e invisibles de nuestros sistemas educativos. Podría decirse que estos fundamentos, en el contexto actual, contribuyen, y nos ayudan, a resolver las crisis de sostenibilidad, en primer lugar. Lo que necesitamos no es más de la misma educación, sino otra educación. Esto implica cuestionar los supuestos comunes en torno a la educación, incluidos conceptos tan populares como la *calidad*.

Es vital replantearnos colectivamente los objetivos de la educación moderna. Estos ejercicios de visión requieren ir más allá de nuestras concepciones, a menudo autoimpuestas, de “lo que es posible” y preguntarnos más bien por lo “lo que podría ser”. Como afirmó el difunto Ken Robinson:

[...] la característica más importante de una era intelectual son las preguntas que plantea, los problemas que identifica. Es esto, más que las respuestas que proporciona, lo que revela su visión subyacente del mundo. En cualquier época intelectual habrá algunos supuestos fundamentales que los defensores de todas las diferentes formas de pensar dan por sentado inconscientemente. (Robinson, 2011, p. 213)

Las instituciones educativas, tanto las escuelas como las universidades, pueden desempeñar un papel vital en hacer preguntas más críticas y especulativas que contribuyen a la expansión de la imaginación social. Sin estas cosas será muy difícil construir un mundo y un sistema educativo pospandémicos más justos, más igualitarios, más solidarios y más sostenibles.

## **Nota de los autores:**

Invitamos a hacer comentarios y dar opiniones sobre este borrador de documento de trabajo. Favor escribir a [comitecife@uniandes.edu.co](mailto:comitecife@uniandes.edu.co)

Los invitamos a someter estudios de caso de ejemplos de innovación educativa que surgieron en el aula, la escuela, la comunidad y el sistema durante la pandemia en Colombia y en América Latina. <https://forms.gle/19BfZynB9iayavsr8>

## Referencias

- Alcaldía de Bogotá. (2020). Así funciona estrategia 'Aprende en Casa' de los colegios oficiales de Bogotá (2020). <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/coronavirus/asi-funciona-estrategia-aprende-en-casa>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *World Bank Research Observer*, 36 (1), 1-40.
- Banco Mundial. (2020). *Debido a la pandemia de COVID-19, el número de personas que viven en la pobreza extrema habrá aumentado en 150 millones para 2021*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A. y Sanchez, I. (2021). *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID-19 pandemic: Key findings from a cross-country study*. World Bank.
- Baxter J., Mclean, H. & Cepeda A (2021) From responsible to radical: Reimagining the aims and boundaries of education through film. *Comparative Education Review* 65 (4), 828-834.
- Bretton Woods Project. (2021). *Education financing to reach the most marginalised: Challenges and solutions during COVID-19 response and recovery*. <https://www.brettonwoodsproject.org/2021/03/education-financing-to-reach-the-most-marginalized-challenges-and-solutions-during-covid-19-response-and-recovery/>
- Chabbott, C. & Sinclair, M. (2020). SDG 4 and the COVID-19 emergency: Textbooks, tutoring, and teachers. *Prospects*, 49 (1), 51-57.
- CEPAL. (2018). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- CEPAL. (2020a) *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf)
- CEPAL & UNICEF. (2020b). *Protección social para familias con niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe: un imperativo frente a los impactos del COVID-19*. Naciones Unidas.
- Cummings, W. K. (2003). *The institutions of education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Oxford: Symposium Books Ltd.

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2019). *La agenda 2030 en Colombia*. Educación de calidad. Gobierno Nacional de Colombia. <https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>
- Dura, L. & Singhal, A. (2009). Will Ramon finish sixth grade? Positive deviance for student retention in rural Argentina. *Positive Deviance Wisdom Series*, 2, 1-6.
- Fundación Chile. (2020). Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19. <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-08/Estudio%20Engagement%20Docentes.pdf>
- García, S. & Maldonado, D. (2021). COVID-19 y educación en Bogotá: implicaciones del cierre de colegios y perspectivas para el 2021. Presentación de los Resultados principales en enero 27.
- Greene, M. (2010). Prologue to art, social imagination and action. *Journal of educational Controversy*, 5 (1), 2.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Cham: Springer Science & Business Media.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. 2021. *No education, no protection. What Schools Closures under COVID-19 mean for children and young people in crisis-affected contexts*. <https://inee.org/system/files/resources/CPHA-EiE%20Evidence%20Paper%20-%20No%20Education%20No%20Protection%20v1.1%20LowRes.pdf>
- James, C. (2010). The psychodynamics of educational change. En *Second international handbook of educational change*. (pp. 47-64). Dordrecht: Springer.
- Labaree, D. F. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103 (2), 28-32.
- Laboratorio de Innovación Educación Superior. (2020). Plan Padrino. <https://colab.columbiaaprende.edu.co/plan-padrino/>
- Lakner, C., Yonzan, N., Gerszon, D., Castaneda, R. y Wu, H. (2021). *Últimas estimaciones del impacto de la COVID-19 en la pobreza mundial*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/datos/ultimas-estimaciones-del-impacto-de-la-covid-19-coronavirus-en-la-pobreza-mundial-repaso>
- Lewin, K. M. (2020). Contingent reflections on coronavirus and priorities for educational planning and development. *Prospects*, 49 (1), 17-24.

- McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert (Ed.), *Education reform in the South in the 1990s* (pp. 29-52). París: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020) *Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector.* [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-396744.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-396744.html?_noredirect=1)
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.* [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect.* Washington D.C. Island Press.
- Pascale, R. & Monique, S. J. S. (2010). *The power of positive deviance.* Chicago: Harvard Business Press.
- Patrinos, H. A. & Donnelly, R. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics Vetted and Real-Time Papers*, 77, 145-158.
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B. & Miller, R. (2021). *COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Data Collaborative* [Commentary]. Policy Analysis for California Education. <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>
- Reimers, F. (2021). *Implementing deeper learning and 21st century education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic.* Berna: Springer Nature.
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (2021). *University and school collaborations during a Pandemic.* Berna: Springer.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative.* Chichester: John Wiley & Sons.
- Save the Children. (2021). *Protect a generation. The impact of COVID-19 on children's life.* Londres: Save the Children.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations.* París: OECD Publishing.
- Senge, P. Kleiner, A. Roberts, C. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization.* Nueva York: Currency Doubleday.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change.* Bristol: Schumacher.

- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Bruselas: Education International Research.
- Torres, R. Ciriaco, R. Theodoro, T. (25 de junio de 2021). *O valor da escola pública para além da pandemia (El valor de la escuela pública más allá de la pandemia)*. [Sesión de conferencia]. III Seminário Internacional Arte, Palavra e Leitura. <https://www.youtube.com/watch?v=cPO2lgGqpHM&t=6s>
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO. (2019). *Cumplir los compromisos: ¿van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?* UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009_spa)
- UNESCO. (2020a). *Global education coalition for COVID-19 response: #LearningNeverStops*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO. (2020b). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)
- UNESCO. (2020c). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. UNESCO. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- UNICEF. (2021). *LACRO COVID-19 respuesta educativa: Update 30 estado de reapertura de las escuelas*. <https://www.unicef.org/lac/media/29486/file>
- Universidad EAFIT. (2021). EAFIT fue reconocida por el Ministerio de Educación por su solidaridad e innovación. <https://www.eafit.edu.co/noticias/agenciadenoticias/2020/EAFIT-fue-reconocida-por-el-Ministerio-de-Educacion-por-su-solidaridad-e-innovacion>
- Wulff, A. (2020). Introduction: Bringing out the tensions, challenges, and opportunities within sustainable development goal 4. En *Grading Goal Four* (pp. 1-27). Boston: Brill Sense.



Universidad de  
**los Andes**  
Colombia

Facultad de  
**Educación**

[educacion.uniandes.edu.co](http://educacion.uniandes.edu.co)

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación  
Reconocimiento como Universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.  
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949 Minjusticia.