

ENTRE LA PANDEMIA Y LA REAPERTURA DE ESCUELAS

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL EN EL PERÚ Y LA REGIÓN. 2021-2022



Observatorio de la Educación Peruana

| | |
|-------------------------------------|--|
| Coordinador: | Ander Alonso-Pastor |
| Investigadora: | Rosario Cosar |
| Asistentes de investigación: | Estefanía Calmet Gloria Olaya Verónica Salas Zadi Silva |

Universidad Antonio Ruiz de Montoya

| | |
|--|------------------|
| Director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas: | Rafael Egúsquiza |
|--|------------------|

El presente documento ha sido realizado por el equipo del Observatorio de la Educación Peruana (OBEPE). El OBEPE es una iniciativa de colaboración entre el Programa Horizontes de UNESCO Perú y el Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IIPE) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, con el auspicio de la Cátedra UNESCO de Políticas Educativas y la Agenda 2030. Puedes conocer más del OBEPE en su página web y en sus redes sociales, **haciendo clic en sus iconos a continuación.**



Cómo citar este documento:

Observatorio de la Educación Peruana. (2022). Entre la pandemia y la reapertura de escuelas. Situación de la Educación Secundaria en el Perú y la Región. 2021-2022.

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PREFACIO | 7 |
| INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| Reapertura de las Escuelas en Sudamérica..... | 15 |
| PRINCIPALES NORMATIVAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DURANTE LOS AÑOS 2021 Y 2022 | 19 |
| Conclusiones y recomendaciones de la sección..... | 27 |
| EDUCACIÓN A DISTANCIA | 28 |
| La implementación de Aprendo en Casa en la Pandemia: implicancias | 30 |
| Acceso a la estrategia AeC: Panorámica..... | 32 |
| Conclusiones y recomendaciones de la sección..... | 42 |
| PROBLEMÁTICAS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN REGIONES HORIZONTES | 43 |
| Problemáticas visibilizadas por directivos y equipo territorial en los territorios..... | 44 |
| Estrategias aplicadas en pandemia | 46 |
| Problemática pedagógica del docente | 48 |
| Problemáticas que perduran y acciones realizadas por actores territoriales | 48 |
| Bienestar docente | 49 |
| Conclusiones y recomendaciones de la sección..... | 51 |
| RETORNO A CLASES SEMIPRESENCIALES | 54 |
| Situación en América Latina y en El Caribe | 54 |
| Perú: retorno seguro, flexible y descentralizado | 55 |
| La Educación Híbrida | 57 |
| Retos, Desafíos Y Oportunidades Para El Retorno A Clases | 59 |
| Conclusiones y recomendaciones de la sección..... | 75 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 77 |

Índice de Ilustraciones

| | |
|--|----|
| Ilustración 1 Estado de las Escuelas durante la pandemia..... | 11 |
| Ilustración 2 Número de semanas que han estado cerradas las escuelas de manera total o parcial desde el inicio de la pandemia..... | 12 |
| Ilustración 3 Promedio de Estudiantes por Institución Educativa..... | 13 |
| Ilustración 4 Ratio entre docentes y estudiantes..... | 14 |
| Ilustración 5 Número de estudiantes matriculados durante el año escolar 2021..... | 15 |
| Ilustración 6 Número de estudiantes beneficiados por la reapertura (millones)..... | 16 |
| Ilustración 7 Porcentaje de estudiantes beneficiados por la reapertura..... | 17 |
| Ilustración 8 Porcentaje de docentes vacunados..... | 18 |
| Ilustración 9 Decretos supremos MINEDU 2021..... | 21 |
| Ilustración 10 Medio mayoritario que utilizan las IE de secundaria rural para Aprendo en Casa..... | 31 |
| Ilustración 11 Motivos de la empleabilidad de cada medio de comunicación..... | 32 |
| Ilustración 12 Dispositivo Mayoritario al que acceden a Aprendo en Casa según lengua materna..... | 33 |
| Ilustración 13 Lengua con la que acceden mayoritariamente a AeC..... | 34 |
| Ilustración 14 Porcentaje de IE de secundaria rural que han recibido Tablets..... | 36 |
| Ilustración 15 Opinión que tienen de las Tablets los Directores de IE de secundaria rural..... | 37 |
| Ilustración 16 Docentes que participaron en cursos virtuales según la dificultad de la planificación remota..... | 40 |
| Ilustración 17 Docentes que participaron en conferencias y webinars según la dificultad de la planificación remota..... | 41 |
| Ilustración 18 Porcentaje de docentes que sufrió estrés y recibió apoyo psicológico y/o emocional..... | 51 |
| Ilustración 19 De la Educación Remota de Emergencia a la Educación Híbrida..... | 58 |
| Ilustración 20 Porcentaje de IE de secundaria rural que cuentan o no con los 3 servicios..... | 61 |

| | |
|---|----|
| Ilustración 21 Porcentaje de IE de Secundaria Rural con acceso a Internet..... | 62 |
| Ilustración 22 Porcentaje de docentes de IE de secundaria rural que participaron en cursos virtuales durante el año 2020..... | 64 |
| Ilustración 23 Cual creen que es la percepción de la sociedad sobre el trabajo de los docentes..... | 65 |
| Ilustración 24 Nivel de satisfacción con el empleo en las IE de secundaria rural según sus perspectivas de futuro laboral..... | 66 |
| Ilustración 25 Porcentaje de IE de secundaria rural que han dictado clase según el modelo educativo durante el año 2021..... | 67 |
| Ilustración 26 Porcentaje de docentes que retornaría a las aulas según el tipo de servicio educativo que podría darse el siguiente año..... | 69 |
| Ilustración 27 Porcentaje de docentes que retornarían a las aulas, según si tuvieron estrés durante la pandemia..... | 72 |
| Ilustración 28 Porcentaje de docentes de secundaria rural que cree que hay Condiciones para mejorar la práctica pedagógica..... | 73 |
| Ilustración 29 Porcentaje de Docentes de IE de secundaria rural con acceso a Internet en su domicilio..... | 74 |
| Ilustración 30 Porcentaje de Docentes de IE de secundaria rural con acceso a Internet en su IE..... | 75 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Correlación entre la satisfacción personal de los docentes y las actividades realizadas durante el año 2020 | 39 |
| Tabla 2 Condición de retorno o no retorno según modalidad de servicio que podría darse el siguiente año | 70 |

PREFACIO

El informe que el Observatorio de la educación peruana pone en sus manos nos adentra tanto en lo vivido como en el nuevo momento que estamos pasando como sociedad en relación con la educación.

Hace ya dos años que el gobierno peruano decidió suspender el servicio educativo a nivel nacional, de pronto todo lo que se preparaba para empezar o quiénes ya habían empezado sus actividades escolares, dejaron de hacerlo por 15 días pasando a un estado de confinamiento, de restricciones que nos obligaba a estar en casa. Se hizo más notoria la necesidad de información, de saber que era este nuevo virus, no sabíamos mucho de ello, hoy posiblemente sabemos más pero no todos de igual forma. A los 6 meses de este confinamiento se hicieron esfuerzos por retornar a lo que antes era natural; tener las clases presenciales, se volvió una excepción por lo que había que pedir permiso y cumplir una serie de protocolos, la familia emergió como un gran actor de esta experiencia y a la vez expectante a como cuidar a los suyos, como ser solidario con los demás, decidir el apoyo a la escuela y su retorno o más bien resistirse a él.

Un nuevo escenario se presenta hoy en el 2022, el Observatorio de la educación peruana se inició en plena pandemia, se lanzó oficialmente en el mes de julio del 2020. Como una iniciativa impulsada por el Programa Horizontes que dirige UNESCO Perú, y con quienes nosotros colaboramos, en la perspectiva de difundir información, opinión y desarrollar algunos estudios acerca del Estado de la educación rural en el Perú, con particular detenimiento en la educación de los y las adolescentes, la formación de las habilidades socioemocionales y aquellas buenas prácticas que en torno a ello nos puedan ayudar a mejorar la práctica educativa.

Surge como propuesta innovadora, para el país, que busca transformar esta realidad y hacer de la ruralidad una nueva oportunidad. Inició sus actividades en el 2018 en una alianza interinstitucional que coordina la UNESCO.

El objetivo principal del Programa Horizontes es contribuir a que los y las adolescentes y jóvenes de zonas rurales del Perú completen su educación básica secundaria con un

proyecto de vida basado en el desarrollo integral e intercultural de sus capacidades para fortalecer su ciudadanía y mejorar su inclusión productiva en sus comunidades.

Rápidamente, como equipo nos implicó adaptarnos a un nuevo contexto, primero afinar nuestros mecanismos de comunicación que eran basado en lo presencial a desarrollarlas usando los medios tecnológicos al alcance, la mirada se tornó también hacia el nuevo contexto en que se daba la educación: varios artículos publicados versaban sobre la gestión de la escuela en pandemia; la situación de docentes y estudiantes; la dificultad de maestros y maestras por desarrollar algunas actividades vía el teléfono, el internet; articularse a “Aprendo en casa”; las buenas prácticas que emergieron en torno al aprendizaje, las iniciativas de instituciones locales y externas para apoyar el esfuerzo de mantener un servicio educativo para la mayoría de estudiantes; las iniciativas gubernamentales por enfrentar las llamadas “brechas” educativas, de conectividad, de comunicación interna en el mismo sistema; la relación entre las unidades administrativas del sistema y las escuelas o al interior de las propias escuelas.

Las normas que surgían al inicio de este periodo de pandemia representaban continuidad con lo que ya se hacían y proponían adaptaciones, posibles respuestas compartiendo como muchos de nosotros la posibilidad de retorno rápido; aún ahora en época de retorno, vemos que algunas voces reclaman como “recuperar lo no aprendido”, sin aún comprender que este periodo no fue un paréntesis, fue una parte de nuestras vidas donde seguimos aprendiendo, donde pudimos intercambiar con los demás a través de otros medios; particularmente aquí queremos hacer notar que hemos aprendido un poco a relacionarnos con diferentes personas de las regiones, del exterior, hemos podido dialogar con otras experiencias y posiblemente no de manera suficiente para poder actuar de mejor manera en esta nueva etapa.

El presente reporte, seguramente se hubiese centrado en otras problemáticas si la pandemia no nos hubiese afectado al conjunto, pero nos hace recordar que otras endemias se presentan en nuestro territorio y afectan a porciones importantes de estudiantes cada año, también los desastres de origen natural y la falta de prevención y desarrollo territorial de nuestros sistemas; o las crisis políticas y económicas; en estos

casos poco hablamos de que significa retornar en esos contextos cuando igualmente se perdieron vidas de cercanos, se causó migración forzada o la familia se separó.

Esperamos que la lectura de este informe aporte en la medida que nos ayuda a entender un poco más las dimensiones de este proceso y a la vez nos hace atentos a la nueva oportunidad que tiene la sociedad de repensar el papel de la educación en la vida y desarrollo de la población, su sentido y los cambios necesarios.

Gracias,

Rafael Egúsquiza

Director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas

INTRODUCCIÓN

La pandemia por el Covid-19 ha generado consecuencias negativas en diversos sectores, siendo la educación uno de los más afectados. El prolongado cierre de las escuelas, como señala [UNICEF \(2021b\)](#), ha afectado a toda una generación, tanto en el corto como en el largo plazo, lo que ha impactado en el desarrollo de competencias y habilidades. El retorno a las escuelas es por lo tanto necesario para afrontar problemas vinculados a la malnutrición y violencia, entre otros.

Según [UNESCO \(2022\)](#), al cierre del año 2021, 137 países en el mundo tenían las escuelas totalmente abiertas, mientras que 50 se encontraban en un estado de parcial apertura. Sólo en 9 países se suspendieron las clases temporalmente por las vacaciones de fin de año y verano. Hay un fuerte contraste entre este 2022 y el inicio de la pandemia. En ese momento, se cerraron las escuelas en 173 escuelas, mientras, hoy en día tan sólo 14 países han optado por cerrar sus escuelas debido a la variante ómicron.

Países como Brasil, Francia, México y Palestina mantienen sistemas de vigilancia y protocolos como el uso de mascarillas, lavado de manos y el distanciamiento. Asimismo, Canadá, Reino Unido e Italia mantienen protocolos de detección rápida para evitar contagios.

La UNESCO y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar han llevado a cabo un estudio en 11 países que analiza el impacto de la pandemia por Covid-19 en la educación ([UNESCO & IEA, 2022](#)). Los resultados no solo indican que una gran cantidad de estudiantes no han progresado, según los niveles esperados, sino también analiza los sentires y el apoyo socioemocional de docentes y estudiantes durante la pandemia.

ILUSTRACIÓN 1 ESTADO DE LAS ESCUELAS DURANTE LA PANDEMIA

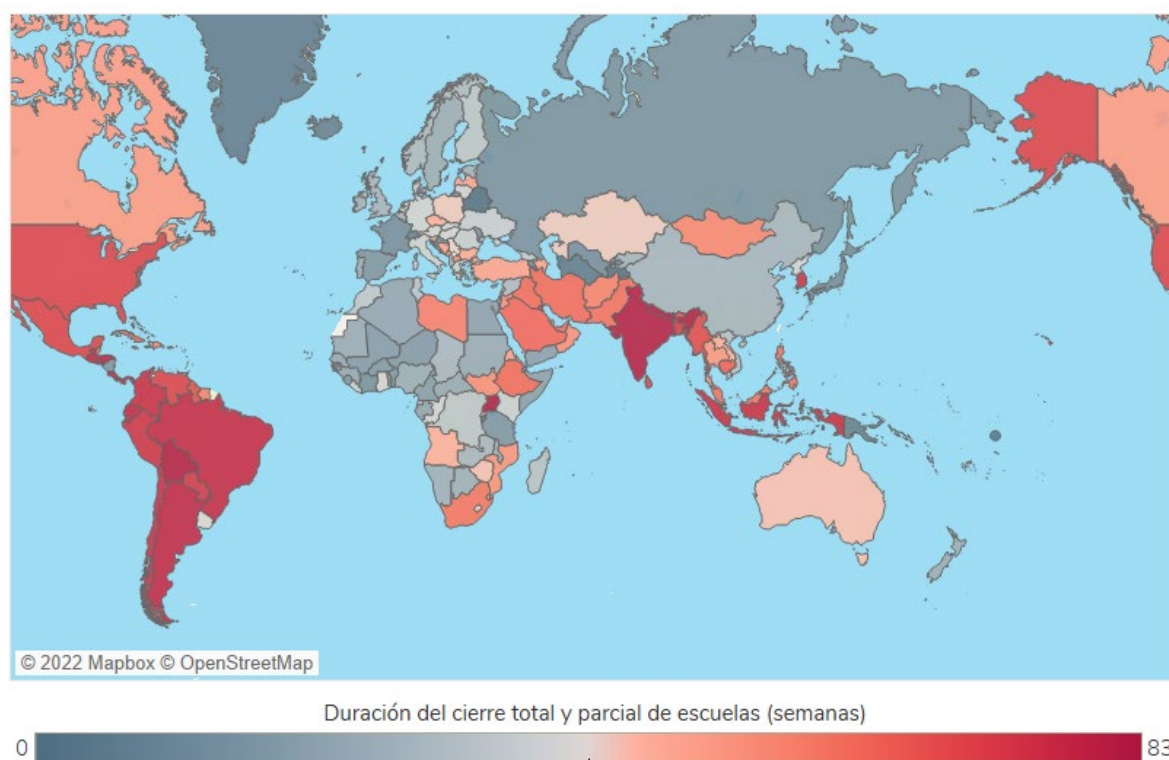


Fuente: UNESCO (2022). Elaboración propia.

El cierre de las escuelas en el año 2020, factor que se dio a nivel mundial como hemos visto líneas más arriba, se ha prolongado en Perú por más de 2 años. Y es que hasta octubre de 2021, última fecha registrada por UNESCO (2022), las escuelas peruanas habían permanecido cerradas 77 semanas, uno de los números más altos de todo el mundo.

El cierre de escuelas, sumado al desafío de la virtualidad, ha dificultado enormemente la labor de los docentes en los últimos dos años, así como los aprendizajes de los estudiantes. Sumado a todo ello se viene actualmente una reapertura completa de las escuelas. Escuelas que en muchas ocasiones no van a favorecer el aprendizaje presencial, pero que en muchas otras van a suplir la falta de conectividad que enfrenta una enorme proporción de nuestra población estudiantil.

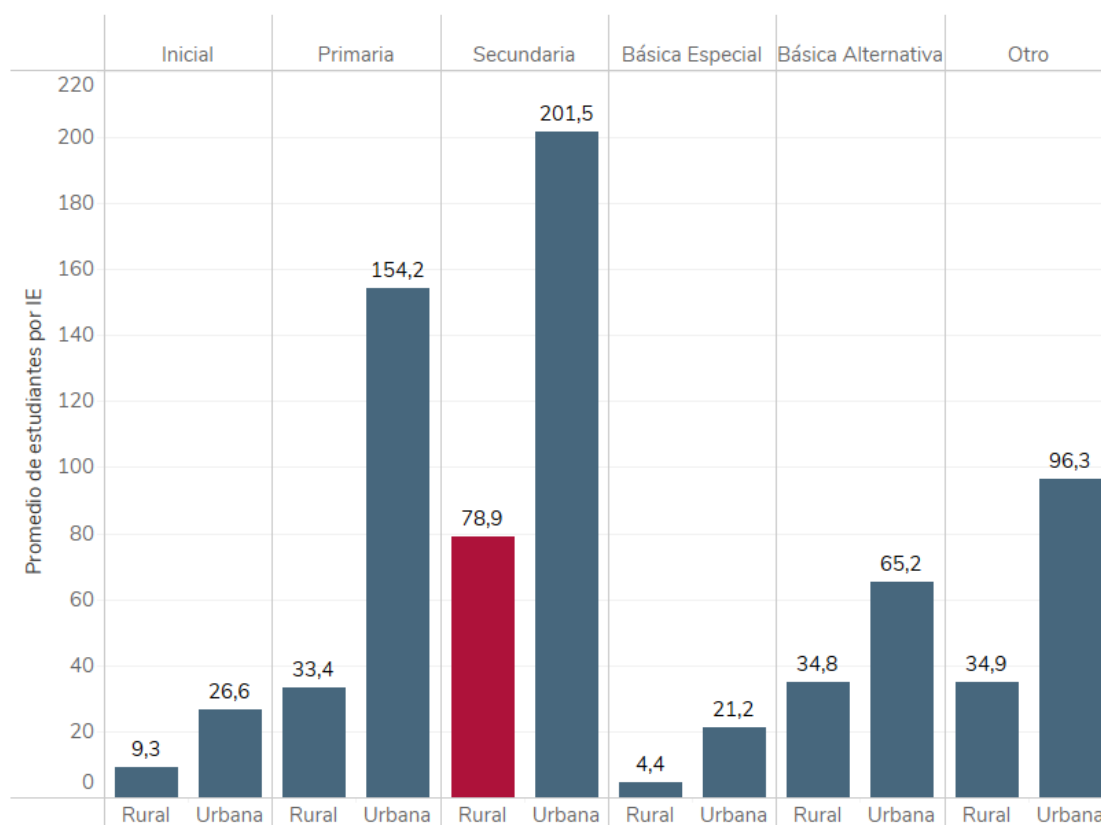
ILUSTRACIÓN 2 NÚMERO DE SEMANAS QUE HAN ESTADO CERRADAS LAS ESCUELAS DE MANERA TOTAL O PARCIAL DESDE EL INICIO DE LA PANDEMIA



Fuente: UNESCO (2022). Elaboración propia.

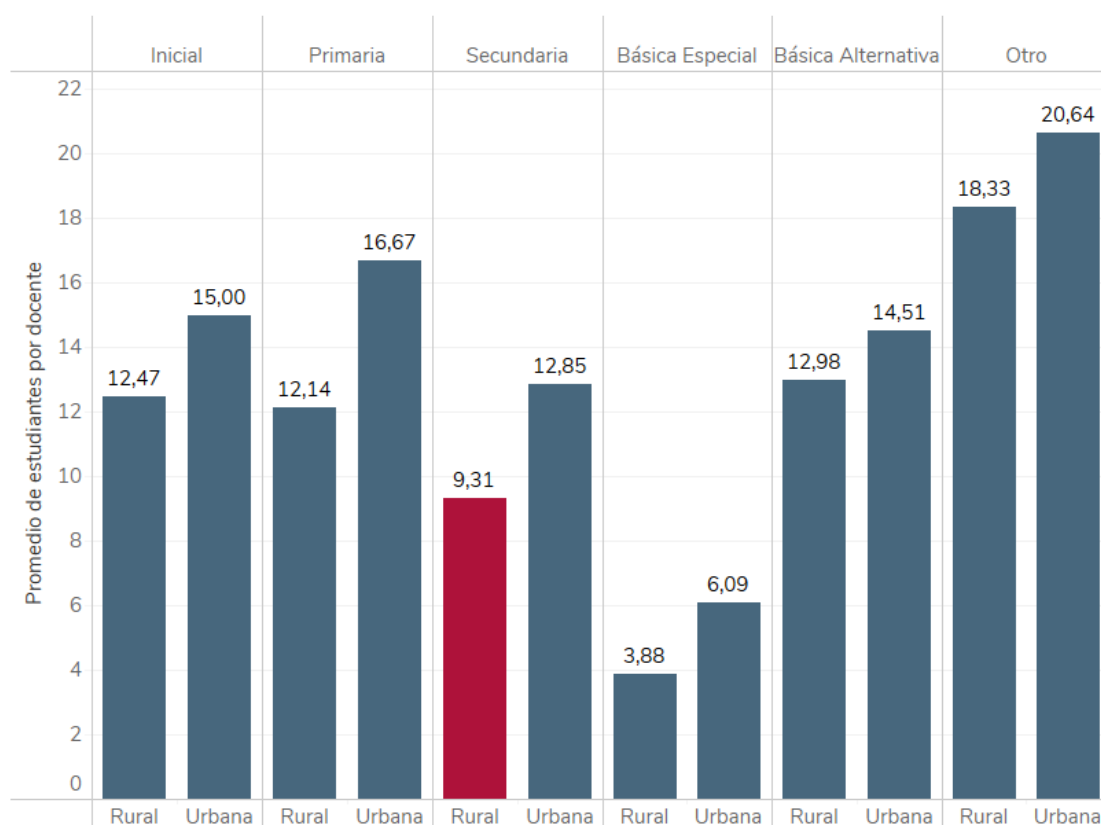
Además, a todo ello hay que sumar los desafíos que viven los estudiantes de la secundaria rural en el país. Y es que las escuelas rurales tienen un número menor de alumnos que las escuelas urbanas, con un promedio de 79 estudiantes en los ámbitos rurales, frente a 201 en los ámbitos urbanos (MINEDU, 2022b). Y han sido precisamente, esas IE con estudiantes rurales, las que han tenido un menor porcentaje de apertura.

ILUSTRACIÓN 3 PROMEDIO DE ESTUDIANTES POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA



Fuente: MINEDU (2022b). Elaboración propia.

Además, es importante resaltar también que estas escuelas de secundaria rural tienen un menor número de estudiantes por docente que el resto de modalidades. Con 9 estudiantes por docente, quedan muy por debajo de los casi 13 de las IE de secundaria urbanas, pero tan solo las Instituciones de Educación Básica Especial tienen un ratio menor. Es por ello por lo que la inversión entre el número de docentes para los estudiantes es mucho mayor que en el caso del resto de modalidades, dificultando aún más el poder disponer de un número adecuado de docentes en las áreas rurales, las cuales además, suelen presentar dificultades de acceso y conectividad.

ILUSTRACIÓN 4 RATIO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES
Ratio entre docentes y estudiantes


Fuente: MINEDU (2022b). Elaboración propia.

Es importante resaltar que la situación educativa durante la pandemia ha venido motivada por una gran movilización social en muchas zonas rurales, lo que permitió multiplicar el alcance de Aprendizaje en Casa, gracias a la contribución de comunidades, municipalidades, ONGs y la Cooperación Internacional, que contribuyeron de manera articulada a tratar que se desarrollen actividades escolares en las distintas regiones.

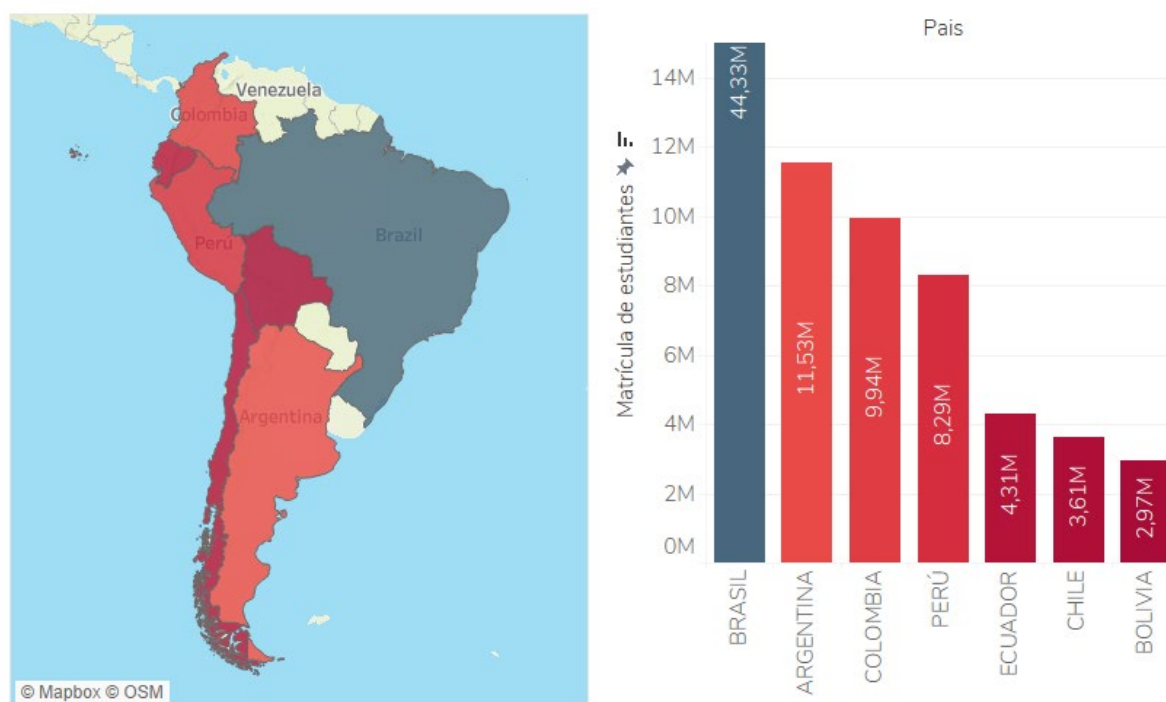
Es por ello por lo que, desde el Observatorio de la Educación Peruana hemos analizado los que consideramos que son algunos de los principales temas que poner en relieve de este último año: la situación de la reapertura de las escuelas a nivel sudamericano, las normativas emitidas durante el último año en el país, el rumbo que ha tomado la educación durante la pandemia, los desafíos de los docentes o las perspectivas que se van a enfrentar en el nuevo año escolar.

REAPERTURA DE LAS ESCUELAS EN SUDAMÉRICA

El informe de UNICEF (2021a) de diciembre del 2021, denominado “**Lacro COVID-19 Respuesta Educativa: Update 31 - Resumen 2021 Anual: Logros, Desafíos & Próximos Pasos**”, brinda datos e información relevante a la situación de los sistemas educativos en la región Latinoamericana y el Caribe. En líneas generales, a pesar de que muestra cifras bastante heterogéneas, también nos permite identificar algunas tendencias. En los siguientes párrafos, hacemos un recuento para 7 países de la región, hasta diciembre de 2021: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú.

En las Ilustraciones 5 y 6, podemos ver las cifras de **cantidad de matrículas de estudiantes** y de **niños y niñas beneficiados por la reapertura**. De los 7 países mencionados, Brasil es el que cuenta con mayores cantidades para ambas métricas, lo que tiene relación con la cantidad de población que tiene como país (más de 200 millones de habitantes), significativamente mayor a los demás países de la región.

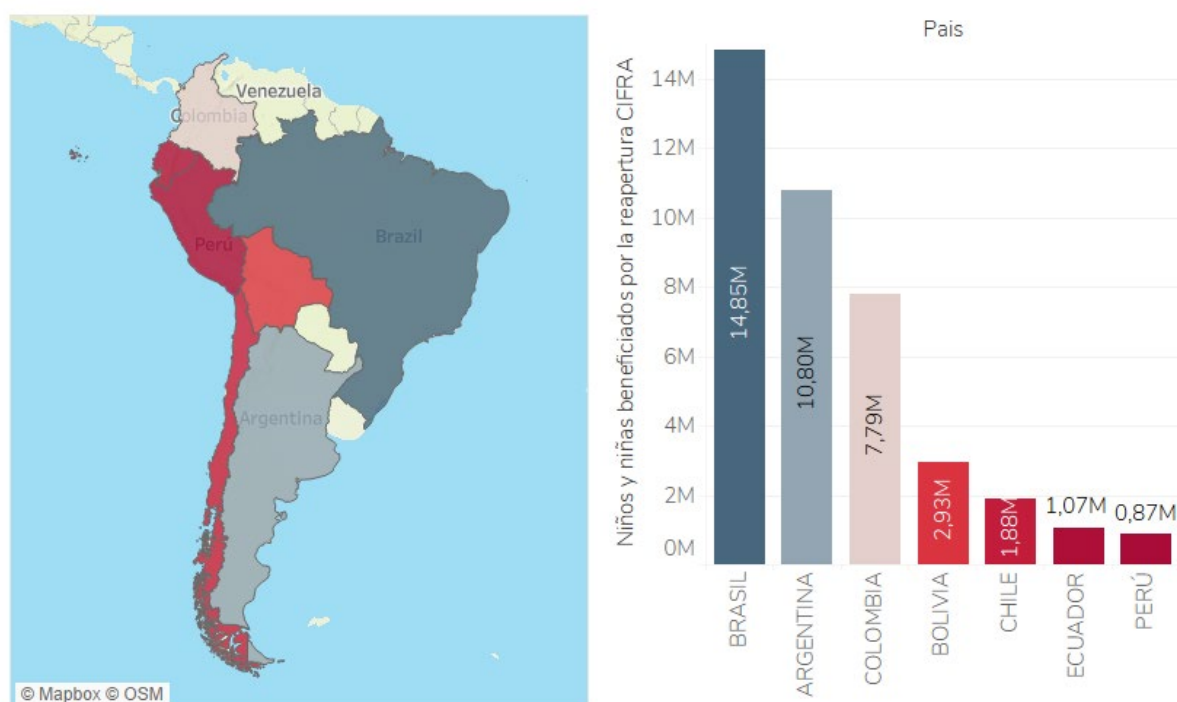
ILUSTRACIÓN 5 NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2021



Fuente: UNICEF (2021a). Elaboración propia.

En la Ilustración 6 (sin contar a Brasil), vemos que Argentina es el que cuenta con mayor número de matrículas de estudiantes: más de 11 millones. En el otro extremo, Bolivia cuenta con el menor número, con casi 3 millones. Por su parte, Perú cuenta con más de 8 millones. Claramente, estas cifras son relativas al número de población de cada país. Sin embargo, al compararlas con la cantidad de **niños y niñas beneficiados por la reapertura**, vemos que tanto para el caso de Argentina como de Bolivia, las cifras son muy similares. Esto significa que la reapertura está beneficiando a casi toda su población estudiantil.

ILUSTRACIÓN 6 NÚMERO DE ESTUDIANTES BENEFICIADOS POR LA REAPERTURA (MILLONES)

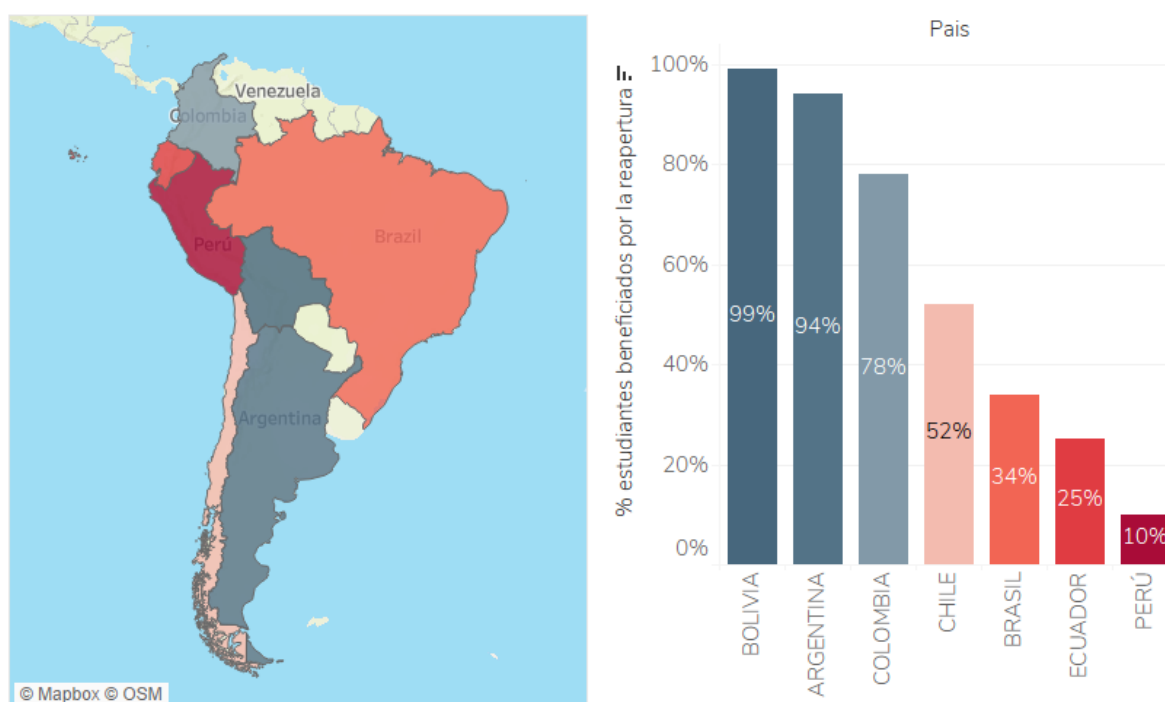


Fuente: UNICEF (2021a). Elaboración propia.

En la Ilustración 7, se observa que tanto Bolivia (99%) como Argentina (94%) tienen un alto porcentaje en esta métrica. El caso de Perú es especialmente crítico, con alrededor de tan solo 10%, el menor de la región. Chile (52%), Brasil (34%), Ecuador (25%) y Perú están muy por debajo de los 3 primeros, Bolivia, Argentina y Colombia, con más del

78%. Esto también pone en perspectiva que las grandes cifras absolutas de Brasil no son realmente representativas al verlas porcentualmente.

ILUSTRACIÓN 7 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES BENEFICIADOS POR LA REAPERTURA



Fuente: UNICEF (2021a). Elaboración propia.

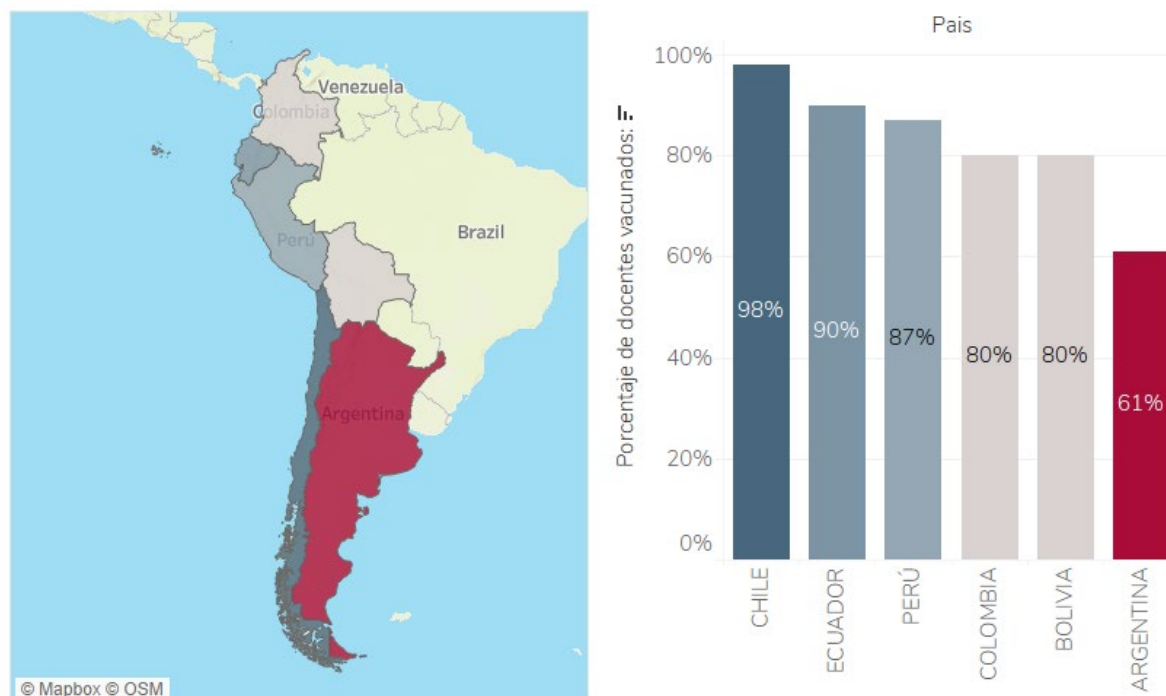
En cuanto al involucramiento docente en este proceso, lo que se ve en la Ilustración 8, un aspecto clave ha sido el porcentaje de vacunación: tanto en el debate político y de opinión pública como en las normativas. De los países mencionados, Chile lidera con un 98% de docentes cumpliendo sus requerimientos de vacunación. Le siguen Ecuador (90%) y Perú (87%). Es importante resaltar que todos superan el 60%, menos Brasil, de quienes no se cuenta con esta cifra.

Las cifras mencionadas nos permiten identificar al menos 2 grupos diferenciados:

- Bolivia, Argentina y Colombia contaron con el mayor porcentaje de estudiantes beneficiados por la reapertura. A la par, son los países con los menores porcentajes de docentes vacunados.

- Chile, Ecuador y Perú contaron con el menor porcentaje de estudiantes beneficiados por la reapertura. También, fueron los que reportaron un mayor porcentaje de docentes vacunados.

ILUSTRACIÓN 8 PORCENTAJE DE DOCENTES VACUNADOS



Fuente: UNICEF (2021a). Elaboración propia.

Debemos mencionar que, para comprender tales situaciones, tendríamos que profundizar en las brechas preexistentes en cada país, las dificultades propias de la pandemia, las normativas educativas que hayan sido impulsadas, etc. Es un reto capturar las constantes variaciones de la situación educativa, que dependen en gran manera de la situación de cada país frente a la pandemia. Desde el OBEPE hemos estado dando seguimiento a la situación a nivel latinoamericano (Alonso-Pastor, 2020c), así como a los recuentos hechos al inicio (Egúsqüiza, 2021), más recientemente (Tineo, 2021) y las variaciones que vayan a seguir pasando por los rebrotes.

PRINCIPALES NORMATIVAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DURANTE LOS AÑOS 2021 Y 2022

En el 2021, desde el Ministerio de Educación (MINEDU) se publicaron 17 decretos supremos. Los últimos cuatro pertenecientes al reciente gobierno. Como señalamos en el artículo del OBEPE, *Últimos Decretos Supremos Minedu 2021: Contenido y Relevancia* (Calmet, 2021), los decretos supremos son normas de carácter general que establecen disposiciones, modifican artículos, aprueban o cambian reglamentos. Este contenido permite comprender el paso a paso de los planes y acciones del MINEDU con respecto al sector educación. En ese mismo artículo, resaltamos cuatro decretos para seguir con detenimiento por su trascendencia para el desarrollo de ese sector. Enfocándonos en el retorno a clases, dos de estos decretos supremos suponen adecuados espacios para el regreso a las clases presenciales.

En el *Decreto Supremo N° 008-2021 (MINEDU, 2021b)* del 19 de mayo, se decretó ampliar el plazo de vigencia del PRONIED (Programa Nacional de Infraestructura Educativa) hasta el 31 de mayo del 2023. El plan fue creado, en el 2014, para mejorar, rehabilitar, construir, mantener y/o equipar a las instituciones educativas públicas tanto de Educación Básica como Educación Superior Pedagógica, Tecnológica y Técnico-Productiva. Esto debía tener una vigencia de 07 años según el artículo 1 del *Decreto Supremo N° 004-2014-MINEDU (MINEDU, 2014)*, pero se amplió tomando en cuenta el Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025 - PNIE del Ministerio de Educación (*Resolución Ministerial N° 153-2017-MINEDU, (MINEDU, 2017)*) y tener en mira otros proyectos.

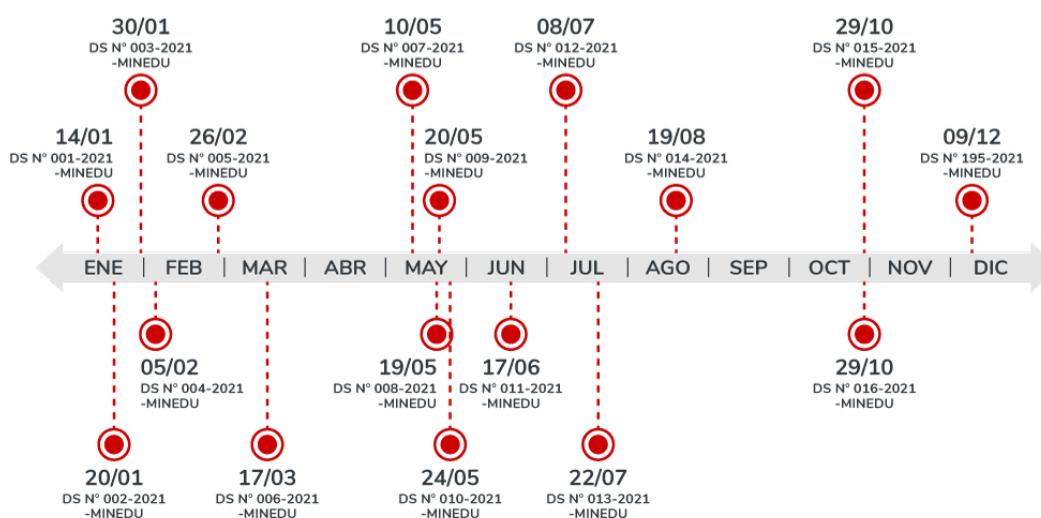
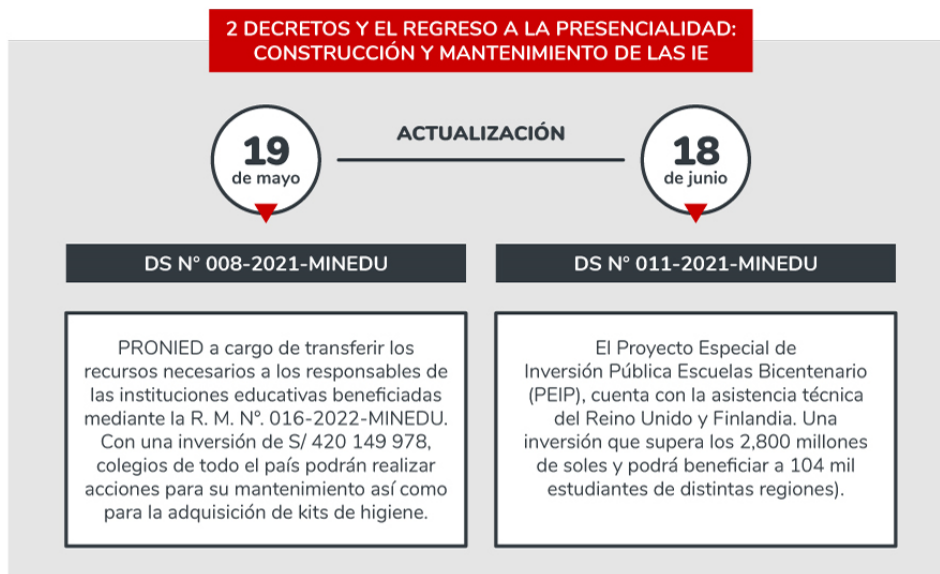
En las últimas noticias, el PRONIED está a cargo de transferir los recursos necesarios a los responsables de las instituciones educativas beneficiadas mediante la *R. M. N.º 016-2022-MINEDU (MINEDU, 2022c)*. Por esta resolución ministerial, se aprobó la Norma Técnica: Disposiciones específicas para la ejecución del Programa de Mantenimiento para el año 2022. Con una inversión de S/ 420'149,978, colegios de todo el país podrán realizar acciones para su mantenimiento así como para la adquisición de kits de higiene.

Si los locales educativos acceden a la asignación de Rutas Solidarias, también se les asignará un monto para el mantenimiento de las bicicletas.

Los criterios que intervienen son el tamaño de la institución educativa, el número de estudiantes o la zona geográfica donde se encuentren. Estos serán tomados en cuenta para la asignación de los montos. Los responsables de cada institución educativa serán registrados en el sistema Mi Mantenimiento.

Otro decreto supremo relacionado a la infraestructura de las instituciones educativas fue el [Decreto Supremo N° 011-2021 \(MINEDU, 2021c\)](#) con fecha 18 de junio. En este DS, se autorizó la contratación de Estado a Estado para la ejecución de 75 proyectos de inversión para mejorar la infraestructura de instituciones educativas en todo el país. Como parte de la cartera de inversiones del Proyecto Especial de Inversión Pública Escuelas Bicentenario creado en el 2020 ([Decreto Supremo N° 011-2020-MINEDU \(MINEDU, 2020a\)](#)).

ILUSTRACIÓN 9 DECRETOS SUPREMOS MINEDU 2021



Fuente: MINEDU (2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2021h).

Elaboración propia.

En este momento, el Proyecto Especial de Inversión Pública Escuelas Bicentenario (PEIP), cuenta con la asistencia técnica del Reino Unido y Finlandia. Una inversión que supera los 2,800 millones de soles y podrá beneficiar a 104 mil estudiantes de regiones como Cajamarca, Cusco, La Libertad, Lambayeque, Puno y Lima Región, entre otras. Se ha ejecutado un *roadshow* virtual para promover la participación de proveedores de forma abierta y transparente. Esto no solo incluye la construcción de las escuelas, sino

el plan para reubicar a estudiantes y toda la comunidad educativa mientras se realizan las obras.

El primer decreto supremo del MINEDU en el nuevo gobierno fue el **Decreto Supremo N° 014-2021 (MINEDU, 2021d)** publicado el 20 de agosto. Mediante este se aprobó un Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano (**Consejo Nacional de Educación, 2021**), cuyo objetivo es consolidar los aprendizajes en la Educación Básica Superior y Técnico – Productiva bajo el contexto de la crisis educativa. Para lograr esto, se presentaron seis ejes, los cuales abordan medidas, indicadores y metas específicas.

- **Eje 1:** Recuperar y consolidar los aprendizajes con el retorno gradual a la presencialidad.
- **Eje 2:** Mejorar las condiciones laborales de los y las docentes, así como la carrera Pública Magisterial.
- **Eje 3:** Búsqueda de la innovación educativa.
- **Eje 4:** Fortalecimiento de la Educación Superior y Técnico - Productiva a través de las modalidades semipresencial y a distancia.
- **Eje 5:** Mejorar las condiciones en las instituciones educativas y la atención integral con el apoyo de las comunidades y familias.
- **Eje 6:** Buscar la descentralización fortaleciendo la gestión educativa territorial.

Desde el 20 de agosto hasta fines de diciembre del 2021 el MINEDU publicó tres decretos supremos más. En primer lugar, el **Decreto Supremo N° 015-2021 (MINEDU, 2021e)** con fecha 29 de octubre modifica el Anexo A: Subvenciones para Personas Jurídicas de la Ley N° 31084. Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2021. A través de este DS, se prioriza y redistribuye el total asignado al Instituto Peruano del Deporte para financiar a personas jurídicas siendo estas la Asociación Nacional Paralímpica del Perú, la FDN de atletismo, la FDN de Bádminton, entre otras Federaciones Deportivas Nacionales. Esto sin afectar el techo presupuestal ni demandar recursos adicionales. Esta subvención económica tiene como fin financiar los gastos de atletas peruanos durante su preparación y participación en eventos deportivos en el

Calendario Federativo Internacional y Nacional. Esto incluye el proceso de clasificación de las delegaciones deportivas nacionales para los Juegos Olímpicos del 2024 en Francia.

El 31 de octubre se publicó el [Decreto Supremo N° 016-2021 \(MINEDU, 2021f\)](#) que modifica el Reglamento de la Ley N.º 30512. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y lo adecua a lo dispuesto en el Decreto de Urgencia N° 017-2020. Establece medidas para el fortalecimiento del Licenciamiento de Institutos y Escuelas de Educación Superior en el marco de la Ley N° 30512 y en el Decreto Legislativo N° 1495. Este establece disposiciones para garantizar la continuidad y calidad de la prestación del servicio educativo en los Institutos y Escuelas de Educación Superior, en el marco de la Emergencia Sanitaria causada por el COVID-19. Esto a través de la modificación de 86 artículos así como 15 Disposiciones Complementarias y de la denominación del Título IX del Reglamento de la Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación. Estas modificaciones se centran en aspectos necesarios para el debido desarrollo de los servicios educativos en Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EEST) como el licenciamiento, renovación de licenciamiento y ampliación del servicio educativo de los institutos y escuelas de educación superior.

El último decreto publicado en el 2021 por el MINEDU fue el [Decreto Supremo N° 195-2021-MINEDU \(MINEDU, 2021g\)](#) con fecha 9 de diciembre. A través de este se autoriza una modificación presupuestaria en el nivel funcional programático en el presupuesto del MINEDU para el año 2021 hasta por S/. 6'941,500.00 (seis millones novecientos cuarenta y un mil quinientos y 00/100 soles). Este monto se detalla a través de habilitaciones y anulaciones presupuestarias entre unidades ejecutoras. Lo cual se señala en los anexos que conforman la resolución, por ejemplo la Transferencia para financiar el pago del incentivo por el ingreso de los profesores a la Carrera Pública Magisterial, correspondientes a los Concursos de Nombramiento 2018 y 2019.

Tomando en cuenta el próximo retorno a clases es importante mencionar algunas normativas relacionadas al regreso a la presencialidad. En primer lugar, destacamos la [Resolución Viceministerial N° 211-2021-MINEDU \(MINEDU, 2021k\)](#) del 6 de julio del

2021, que presenta el documento normativo “Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad”. Como indica la justificación para este documento normativo, es a raíz de la emergencia sanitaria por el COVID -19 que inicia la estrategia Aprendo en casa. Esta ha sido la estrategia principal del estado peruano para afrontar la crisis educativa y la imposibilidad de retornar a las aulas. A través de canales de comunicación como radio, televisión y web se han brindado segmentos educativos adecuando la currícula a una educación a distancia.

El mismo documento indica que los procesos de adecuar la enseñanza y el aprendizaje en la distancia ha sido un proceso que ha requerido del apoyo de las regiones, localidades y otros ámbitos comunitarios. Este esfuerzo intergubernamental e intersectorial ha adecuado la estrategia inicial de Aprendo en Casa hacía un regreso a la presencialidad. Esto ha dividido el servicio educativo en tres tipos: a distancia, semipresencial y presencial. Los cuales se desarrollan a través de las tres estrategias presentadas en el documento normativo: Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad.

Estas estrategias enfatizan que la educación no solo depende del estado y el ámbito gubernamental. Como expresa también el Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena (PEN) tanto las comunidades, organizaciones sociales, sector privado y medios de comunicación tiene responsabilidad educativa y deben estar comprometidos con el desarrollo de la educación en el país.

El objetivo de generar lineamientos para estas estrategias es poder establecer enfoques, principios y consideraciones tanto pedagógicas como de gestión que apoyen el desarrollo de las estrategias. Siempre tomando en cuenta el desarrollo de competencias en los y las estudiantes. Sobre todo se enfatiza la participación de la sociedad civil para lograr el acceso y la continuidad del alumnado en la Educación Básica.

La estrategia Aprendo en Casa, como señala el documento, está diseñada para desarrollarse en casa, en un ambiente familiar con acceso a radio, televisión o web. De esta forma, los y las estudiantes pueden acceder a los recursos pedagógicos brindados por el MINEDU o las propias instituciones educativas.

Aprender en escuela es una estrategia que se desarrolla en las instituciones educativas, ya sea de forma presencial o semipresencial. Los actores educativos pueden hacer uso de los mismos recursos brindados para la estrategia Aprender en Casa. Aquí, es el docente quien planifica, adecua y diversifica el material de acuerdo con las necesidades de los y las estudiantes.

Mientras, la estrategia Aprender en comunidad se enfoca en mantener la continuidad del servicio educativo en espacios donde el servicio brindado por los programas de Aprender en casa o Aprender en escuela son limitados o inaccesibles. Como indica el nombre de la estrategia, la participación y el rol de la comunidad es un elemento clave. El documento indica que, gracias a la participación voluntaria y el aporte de las comunidades, se han fortalecido y enriquecido las competencias y capacidades de los estudiantes. A través de diversas prácticas comunitarias como las actividades técnico-productivas, la tradición oral y el uso de las lenguas maternas, se ha apoyado a los y las estudiantes. El aprendizaje comunitario es un elemento esencial en esta estrategia, la cual se da en distintos escenarios como son barrios, casas, locales comunales, bosques, montañas, chacras, entre otros.

Los lineamientos detallan adecuaciones de la estrategia Aprender en casa y como esta ha sido modificada y adecuada para poder apoyar a los y las estudiantes en su continuidad en el sistema educativo. Estas adecuaciones se dieron de forma natural, y enfatizar el apoyo de las comunidades como una estrategia es algo positivo aunque no indica los desafíos presentados por estos actores para lograr apoyar y fomentar el desarrollo de la educación ante la emergencia sanitaria.

El retorno a la presencialidad es, sin duda alguna, uno de los principales debates a nivel mundial. Si bien muchos países han regresado desde el año 2020, lo que ya hemos ido analizando en el OBEPE (Egúsqiza, 2021), Perú es uno de los pocos países que recién está regresando. El MINEDU lleva meses trabajando para garantizar el retorno, y para ello ha publicado, entre otras, la [Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU, "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y](#)

programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19" (MINEDU, 2021j).

A través de dicha Resolución Ministerial, se delimitan numerosas condiciones para un retorno que debe ser seguro, flexible y descentralizado. Dentro de estas condiciones, se encuentran las condiciones de bioseguridad, las cuales incluyen acondicionar los locales para una adecuada ventilación, un distanciamiento físico suficiente, y la organización de los espacios educativos. También se debe implementar una señalización suficiente, así como estaciones de lavado o desinfección de manos. Se indica que para aquellas instituciones educativas que no cuenten con abastecimiento de agua potable, el agua debe ser almacenada y tratada con lejía.

Otro de los grandes desafíos para la vuelta a clases, es la modalidad de retorno a las aulas. La RM-531-2021-MINEDU establece tres tipos de servicio educativo para el próximo año, presencial, semipresencial y a distancia. Además, los docentes deberán planificar experiencias de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje híbrido, es decir, para tiempos y espacios tanto a distancia como presenciales. Esto se complementará con las modalidades semipresenciales y a distancia, las cuales deben tener en cuenta la conectividad de los y las estudiantes. El tema de la conectividad es otro de los grandes desafíos para el próximo año lectivo, especialmente en las áreas rurales.

Recientemente, el 19 de enero del 2020 se publicó el **Decreto Supremo N° 002-2022-MINEDU (MINEDU, 2022a)**. El cual señala la creación de la Comisión Multisectorial para el retorno a clases 2022 y para el inicio de cada año escolar. Esta es una comisión permanente, presidida por el o la ministra de educación y conformada por las demás cabezas de los ministerios. Su propósito es que en conjunto los diversos sectores que la conforman realicen el seguimiento y evaluación de las condiciones necesarias para el retorno a clases en el 2022. Para ello, se espera que emitan informes técnicos que señalen las necesidades y las condiciones mínimas para el inicio de clases. Ante esto, cada sector debe presentar un plan con las acciones y estrategias conjuntas para lograr esas condiciones mínimas para el regreso a clases. Además, deben realizar un seguimiento de las acciones realizadas en el territorio que permitan el retorno a la semipresencialidad o presencialidad de las clases. Como indica el artículo cuatro del DS,

los miembros de la comisión deben presentar un informe semestral que indique el cumplimiento de los puntos ya mencionados.

Como ya ha sido señalado, el desarrollo de la educación requiere del apoyo de los diversos sectores que conforman el engranaje gubernamental. Esto es lo que se desea propiciar a través de la comisión multisectorial. El regreso a la presencialidad ya está aquí, por lo que el tiempo apremia. Se espera que los diversos sectores puedan colaborar para que se puedan suplir las condiciones y necesidades mínimas que los y las estudiantes requieren para un retorno a las aulas de manera adecuada este 2022.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA SECCIÓN

Es necesario ser conscientes y hacer un seguimiento de las decisiones, modificaciones a las normativas y proyectos ejecutados por el MINEDU. Las decisiones que se toman en torno al sector educación afectan el desarrollo de la educación en el Perú y las consecuencias repercutirán no solo en este año académico sino en los próximos por venir.

Ad- portas de un regreso masivo a la presencialidad debemos ser vigilantes ante las decisiones que tome el MINEDU para asegurar que el retorno a clases y el desarrollo de la educación beneficie a los y las estudiantes así como a todos los miembros de la comunidad educativa.

Se espera que la inversión en la infraestructura de las instituciones educativas y los enfoques para sobrellevar la crisis educativa de los últimos años permita vislumbrar avances en el sistema educativo en el 2022.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Con la pandemia y las disposiciones dadas por las diferentes instituciones, las escuelas, los equipos de gestión, las familias y la comunidad educativa en general, tuvieron que pasar por procesos de readaptación para adentrarse en una modalidad inédita en el Perú. El fenómeno y la forma en cómo se desarrolló la implementación de la educación en el Perú indica que respondió a principios de una *educación remota en contexto de emergencia*.

En ese sentido, según [Hodges, et al. \(2020\)](#), [Alonso-Pastor \(2020a\)](#) y [Olaya y Salas \(2021b\)](#), los principios de esta modalidad están caracterizados por ser implementados en circunstancias adversas o de crisis. Por medio de los procesos de planificación educativa se busca atender las nuevas necesidades desde los estudiantes apoyándose de medios virtuales, mientras que la educación virtual se sustenta en principios de flexibilización, control de tiempos, universalización de los aprendizajes y mejora de estos ([Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021](#)).

En palabras de [Portillo Peñuelas y otros \(2020\)](#), esta ha sido una de las crisis más fuertes que han golpeado distintos sistemas educativos del mundo. En el Perú, con la [Resolución Ministerial N.º 160-2020 del MINEDU \(2020b\)](#), se estableció que para el 6 de abril del 2020 se prestarían los servicios de educación a distancia y, del mismo modo, la implementación de la estrategia Aprendo en Casa (AeC). De esta manera, la implementación de la estrategia AeC nacería bajo la premisa de asegurar la continuidad de aprendizajes asegurando que ningún estudiante, indistintamente de su condición, quede fuera del servicio educativo.

Se resolvió con ello que el año académico se abriese el 6 de abril como medida del Ministerio para asegurar la prestación del servicio educativo a distancia y a su vez, la prevención del COVID-19. Asimismo, se aseguraba desde ya, que, una vez iniciada la prestación del servicio presencial, dicha estrategia pasaría a tener una figura *complementaria*. Se pensó, inicialmente, que el 4 de mayo del 2020 sería la fecha tentativa para el retorno presencial, estableciendo que sea gradual y en función a las

recomendaciones de los órganos correspondientes. Las mismas bases se dieron para las escuelas de gestión privada. Con ello, se exigía a las escuelas privadas la definición de estrategias para cumplir con los objetivos del Currículo Nacional. Por otro lado, por medio de la resolución se buscaba suspender la Norma Técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica” (MINEDU, 2019). Ello a fin de brindar orientaciones acordes al contexto en el que estaba viviendo, tomando como base el PEN y los objetivos de la Educación Básica, siendo las Direcciones Regionales y las UGEL sus entes supervisores.

Con la pandemia y la implementación de la estrategia AeC como medio para llevar contenidos y aprendizajes a los estudiantes, se evidenciaron también las grandes dificultades que presentan las zonas rurales en materia de acceso a servicios básicos, dispositivos móviles, conectividad, entre otros (Anaya et al., 2021; Salas & Olaya, 2021; Salirrosas et al., 2021; Silva, 2022). En palabras de Anaya y otros, las condiciones en el hogar de los docentes y estudiantes de zona rural eran mínimas impidiendo un aprendizaje eficaz por parte de estos. Dicha situación se tradujo en deserción escolar, dificultades para el logro de aprendizajes y problemas para insertarse en las clases remotas. Asimismo, problemáticas como el poco manejo en herramientas TIC y el diálogo intercultural de aprendizajes repercutieron en el proceso formativo de los estudiantes de educación básica y en el diseño de actividades de aprendizajes contextualizadas a las características de los estudiantes.

La incorporación tardía de la TIC en los procesos formativos de toda la EBR, independientemente de la modalidad, puso en manifiesto las problemáticas que aún permanecen en nuestro sistema educativo. Andrade y otros (2021), evidenciaban que el 43,2% de estudiantes de EBR estudia a la par que realiza actividades económicas y atiende tareas domésticas. Donde son predominante las mujeres (75,8%) quienes realizan trabajo doméstico frente a sus pares varones. Fuera de problemáticas como la violencia que para el 2019 eran 29 909 casos y donde para el 2020 hubo un aumento alarmante duplicando dichas cifras A 66 070, correspondiendo un 72,4% a niñas, niños y adolescentes (NNA). Pacheco (2021) ya mencionaba en su artículo que han sido y son

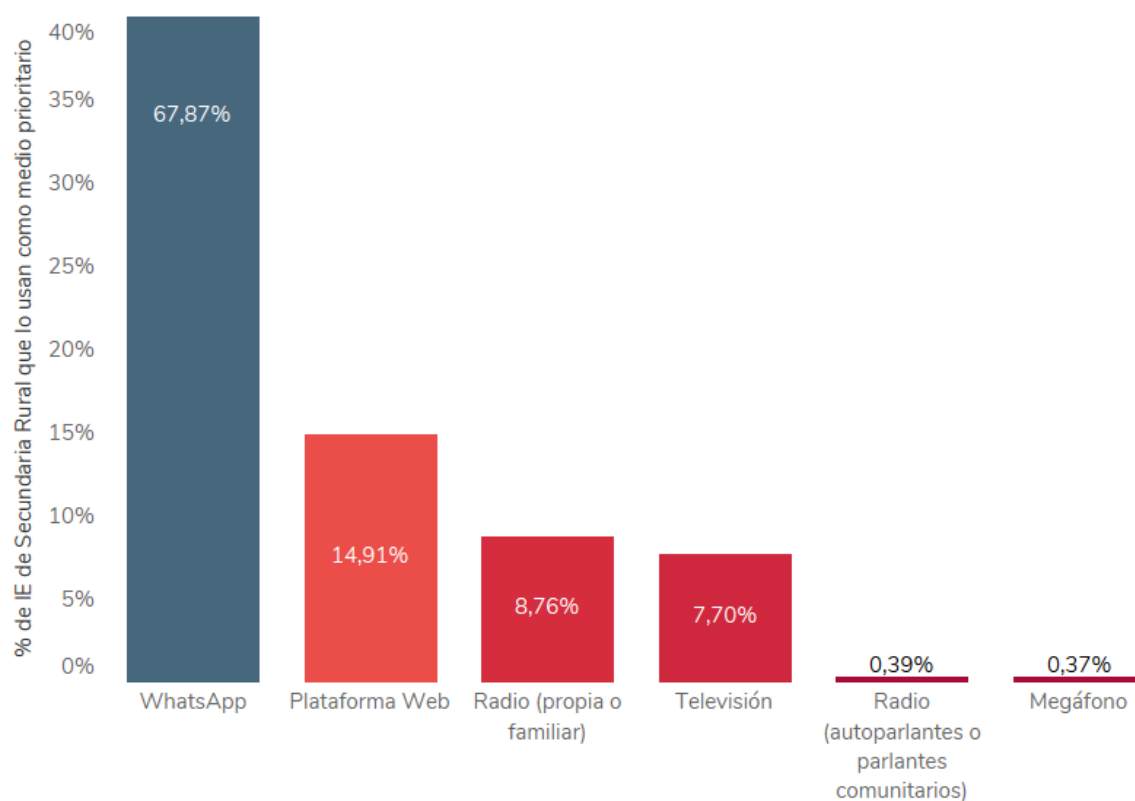
los estudiantes de zonas rurales quienes vivieron una historia diferente en comparación a sus pares de zonas urbanas. Siendo precisamente ellos, quienes presentaron mayores barreras para poder tener una participación sostenida y continua en la modalidad de educación remota.

LA IMPLEMENTACIÓN DE APRENDO EN CASA EN LA PANDEMIA:

IMPLICANCIAS

Los estudiantes junto con las familias y docentes son los usuarios de la estrategia AeC. La estrategia se gestó bajo el enfoque por competencias que propone el Currículo Nacional (CN) y a través del desarrollo de *experiencias de aprendizaje* y un enfoque formativo de evaluación, según [Resolución Viceministerial 093-2020 \(MINEDU, 2020c\)](#). En base a la [ENAHO \(INEI, 2022\)](#), citada en Andrade y otros (2021), el medio por el cual la mayoría de los estudiantes accedió fue TV (71%) a nivel nacional, mientras que el acceso por radio es menor (48%). Pero, sin embargo, en zona rural este medio es el más empleado (66,1%) frente a la TV (48,8). En base a la data proporcionada por el [Censo Educativo del 2021 \(MINEDU, 2021a\)](#), en las escuelas de secundaria rural, el medio de acceso a la estrategia Aprendo en Casa se expresó del siguiente modo:

ILUSTRACIÓN 10 MEDIO MAYORITARIO QUE UTILIZAN LAS IE DE SECUNDARIA RURAL PARA APRENDO EN CASA



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia.

En los estudios cortos realizados por el OBEPE, se evidenció que la plataforma WhatsApp ha sido un gran aliado para establecer contacto con las y los estudiantes que contaban con conectividad a internet, siendo incluso muchas veces el medio por el cual se llevaban a cabo las clases en escuelas rurales. Mientras que la mensajería instantánea junto a las llamadas telefónicas fueron el medio para aquellos que no tenían conectividad (Alonso-Pastor, 2020b; Anaya et al., 2021; Observatorio de la Educación Peruana, 2020; Olaya & Salas, 2021b; Vegas, 2020).

ILUSTRACIÓN 11 MOTIVOS DE LA EMPLEABILIDAD DE CADA MEDIO DE COMUNICACIÓN



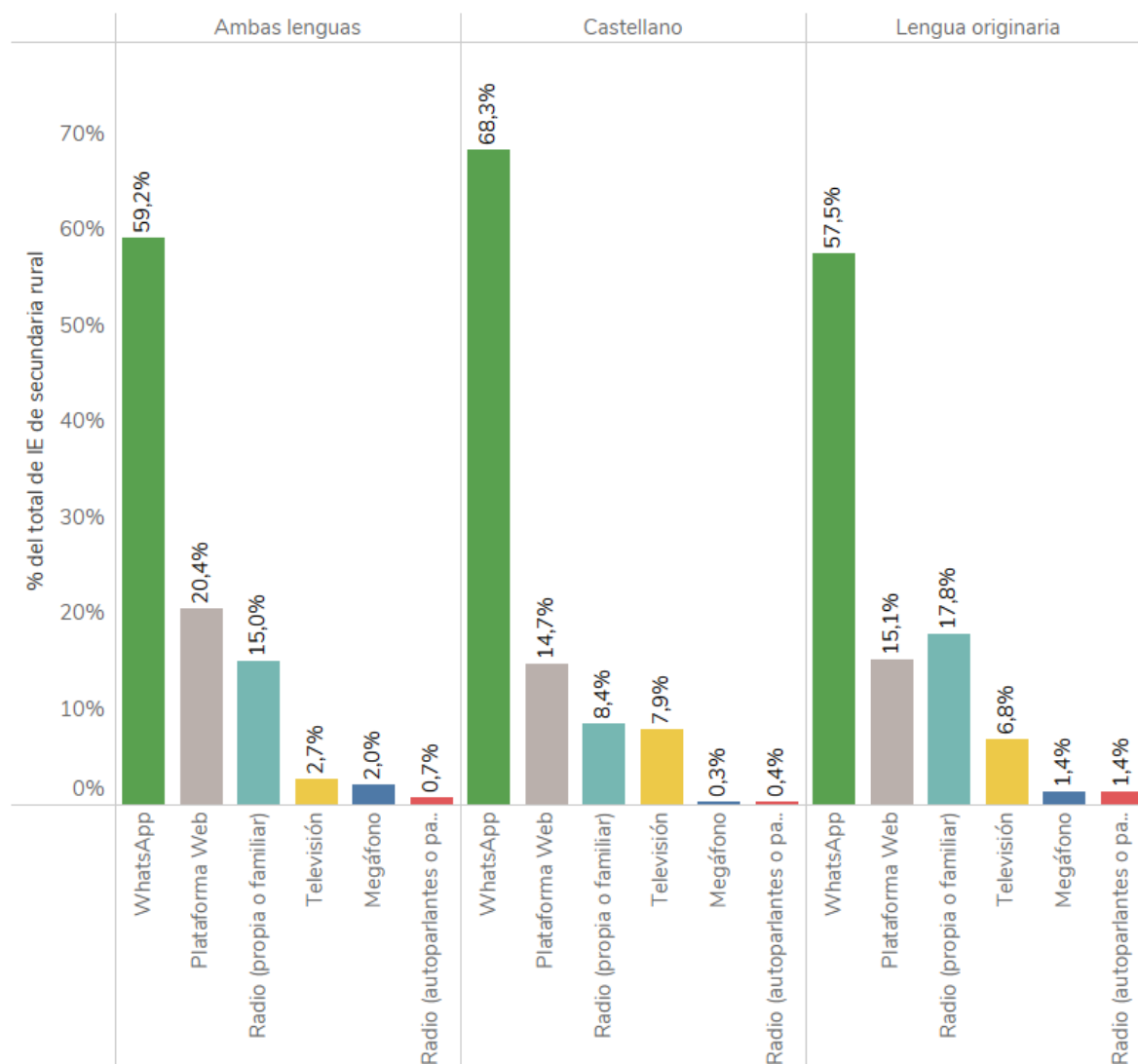
Fuente: Salas y Olaya (2021). Elaboración propia.

Una vez más, se evidenció que el empleo del WhatsApp permitía una conversación más directa con los estudiantes y las familias, desplazando a la TV, la web, la radio o, en aspectos más particulares a las videollamadas ya sea por Zoom, Teams u otras plataformas. La experiencia de los años 2020 y 2021 demuestra de este modo que el medio de comunicación más empleado por docentes-estudiantes como docentes-adultos cuidadores fue predominantemente a través del celular y, es que precisamente, era el tipo de medio más cercano a las familias y estudiantes de ruralidad.

ACCESO A LA ESTRATEGIA AEC: PANORÁMICA

Para realizar el análisis del acceso a la estrategia de Aprendo en Casa hemos utilizado los datos del **Censo Educativo 2021 (MINEDU, 2021a)**. El acceso a la estrategia fue principalmente en castellano a nivel nacional (95,20%), mientras que, en una menor escala, solo el 3,20% accedió tanto en castellano como en lenguas originarias y el 1,59% exclusivamente en lengua originaria. En base al tipo de lengua de acceso a la estrategia Aprendo en Casa y la plataforma de uso mayoritario por los estudiantes de secundaria rural, se pudo obtener los siguientes datos:

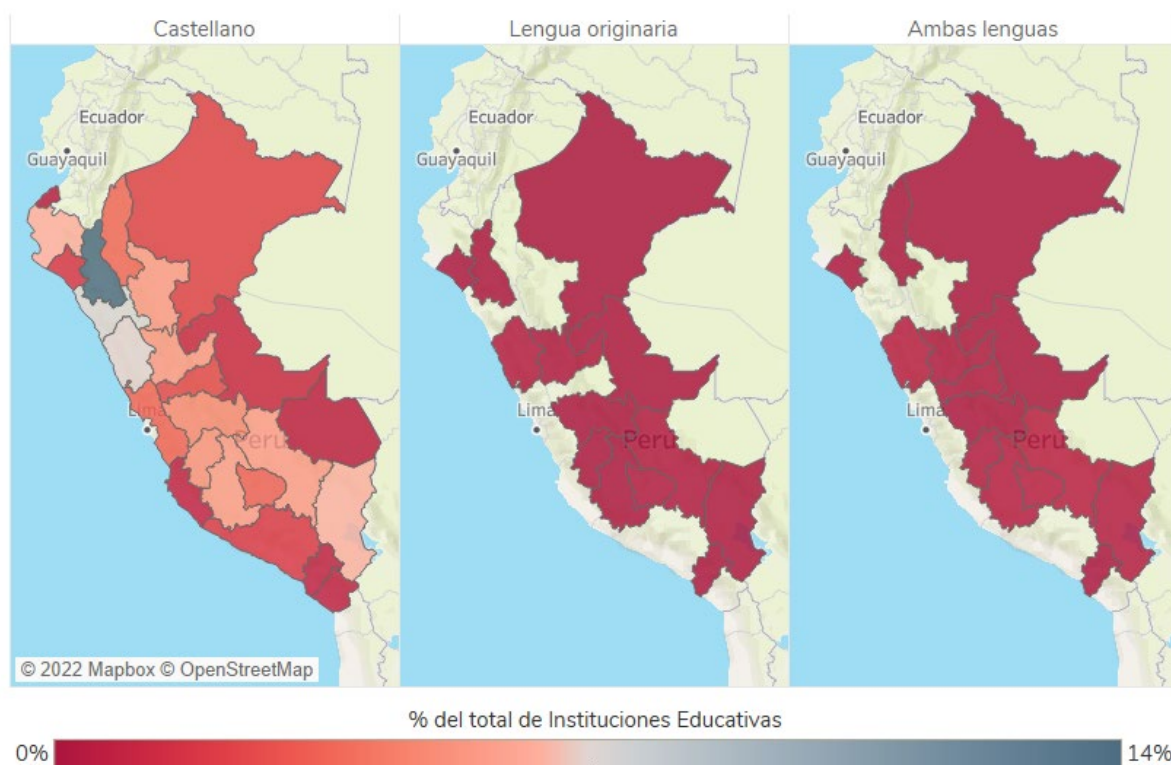
ILUSTRACIÓN 12 DISPOSITIVO MAYORITARIO AL QUE ACCEDEN A APRENDO EN CASA SEGÚN LENGUA MATERNA



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia

Observamos que precisamente la plataforma web de la estrategia, así como las interacciones por medio de WhatsApp y radio, fueron medios por donde los estudiantes de secundaria rural y hablantes de lenguas originarias accedieron a la estrategia en su lengua materna. A nivel nacional, la distribución se expresaría del siguiente modo:

ILUSTRACIÓN 13 LENGUA CON LA QUE ACCEDEN MAYORITARIAMENTE A AEC



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia

Precisamente en las regiones como Lima, Ica, Tacna, San Martín, Tumbes, Arequipa, Madre de Dios y Piura, el 100% de estudiantes accedieron a la estrategia exclusivamente en castellano. Mientras que, en regiones como Ancash (89,20%), Apurímac (82,35%), Ayacucho (91,34%), Cusco (37,76%), Huancavelica (93,54%), Huánuco (93,54%), Moquegua (92,11%), Pasco (92,74%), Puno (92,63%) y Ucayali (89,83%), si bien tuvieron altos porcentajes de estudiantes que accedían en castellano, también se presentaron casos en los que accedieron solo en su lengua materna y/o combinando ambas lenguas.

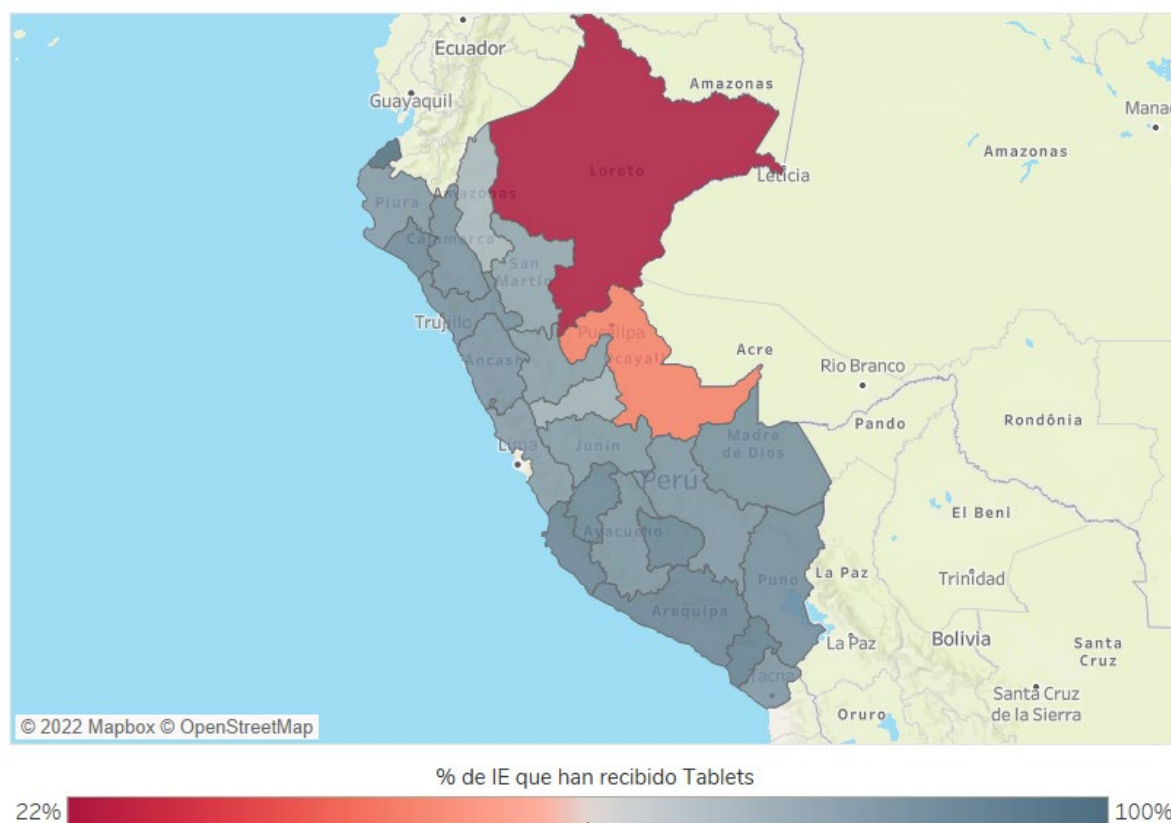
Es preciso señalar que en el caso de los estudiantes que accedieron solo en su lengua originaria fueron las regiones de Ucayali (6,78%), seguida de Apurímac (5,88%), Ancash (4,55%) y Cusco (3,85%). Y, por otro lado, el caso de estudiantes que accedieron a la estrategia en ambas lenguas (castellano y lengua originaria) se encuentran las regiones de Apurímac (11,76%), Cusco (8,39%), Pasco (7,26%), Ayacucho (6,86%), Ancash

(6,25%), Huancavelica (5,67%), Moquegua (5,26%) y en menor escala Puno (5,13%) y Ucayali (3,39%).

Es así como, para garantizar la permanencia y participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, especialmente de aquellos con mayores brechas en materia de acceso a dispositivo móvil y conectividad, una de las medidas ideadas por el Estado fue la entrega de tablets a estudiantes y docentes. Ello se dio a través del **Decreto Supremo N.º 1465 (Diario Oficial El Peruano, 2020)**, el cual tenía como objeto garantizar la continuidad del servicio educativo. Por medio de su artículo 2, se autorizaba al Minedu dotar de materiales educativos (en este caso dispositivos tecnológicos) y entregar a las II.EE con la finalidad de que estos sean usados por docentes y estudiantes tanto en modalidad de educación remota y presencial. Estas entregas estarían reguladas por “Lineamientos para la gestión de las tabletas y sus complementos en I.E. públicas focalizadas de la Educación Básica Regular”, estipulados por medio de la **Resolución Viceministerial N.º 267 -2021 (MINEDU, 2021I)**.

Justamente, para el 7 de abril del 2021, según el Minedu, el 85% de tablets habían sido entregadas a nivel nacional que, en materia de dispositivos representaba una cifra de 890,595 tablets (**MINEDU, 2021i**). A nivel nacional y en base al **Censo Educativo 2021 (MINEDU, 2021a)**, el porcentaje de instituciones educativas que recibieron las tablets se expresó de la siguiente manera:

ILUSTRACIÓN 14 PORCENTAJE DE IE DE SECUNDARIA RURAL QUE HAN RECIBIDO TABLETS

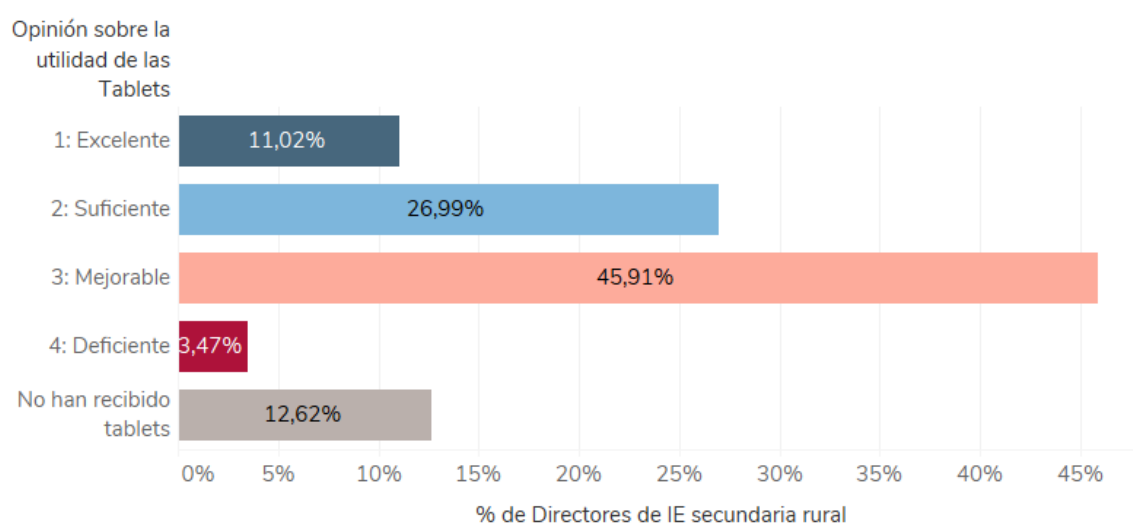


Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia

Los territorios de toda la costa, sierra norte, centro y sur son aquellos que recibieron mayor cantidad de tabletas (destacando la región Tumbes) en comparación a la selva norte. Justamente, las regiones de Loreto y Ucayali son aquellas que al interior de sus territorios cuentan con menor cantidad de tablets. En cifras, representan el 78,24% y 55,65% de II.EE. que al 2021 se encontraba sin recibir dicho dispositivo electrónico. Evidentemente, esto los posiciona en menores condiciones en comparación a sus vecinos y el resto del Perú. Por otro lado, en regiones como Moquegua (94,34%), Huancavelica (91,84%), Apurímac (92,49%), Ica (92,86%), Lambayeque (90,55%) son aquellas que a nivel de entrega de tablets, están por cifras mayores al 90%. Luego, regiones como Lima, Puno, La Libertad, Huánuco, Cusco, Cajamarca, Amazonas, Junín, Ayacucho, Ancash, Pasco, San Martín oscilan entre 73,06% y 88,75%. Ello podría deberse a la cantidad de II.EE en sus territorios y también a las características particulares de los mismos.

En base a las respuestas de aquellos directivos que sí han recibido las tablets, sus perspectivas sobre su funcionalidad indicarían que si bien estos dispositivos permiten llegar a aquellos estudiantes sin conectividad, para los procesos de enseñanza aún hay aspectos que podrían ser mejorables. Pensando en una lógica del retorno, en donde se ha de combinar tanto lo remoto con lo presencial, es necesario que estos insumos den las posibilidades al estudiantado de construir conocimientos que vayan de forma coherente a su identidad, pero que también les den las herramientas para transformar sus vidas.

ILUSTRACIÓN 15 OPINIÓN QUE TIENEN DE LAS TABLETS LOS DIRECTORES DE IE DE SECUNDARIA RURAL



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia

Precisamente, el 45,9% de entrevistados afirmó que la utilidad de estas podría ser mejorable. Ello va en línea de cómo han sido estas configuradas y qué tan funcionales son las aplicaciones que se encuentran inmersas en ellas. Mientras que un 11% y 27% consideran que estas son excelentes y suficientes, respectivamente. La situación se torna problemática en aquellas escuelas rurales donde los estudiantes no tenían ninguna de las opciones para acceder a la educación quedando expulsados de la educación. En ese sentido, “las estrategias planteadas tienen limitaciones porque los estudiantes no pueden acceder a la plataforma web o aquellos que acceden lo hacen con una serie de

desventajas” (Anaya et al., 2021, p. 21). Pese a los esfuerzos realizados, en el informe de la Controlaría del 2021 se identificó que el 61% de estudiantes entrevistados se sintió insatisfecho con la estrategia AeC (Banco Central de Reserva del Perú, 2021).

A partir de los datos de la Encuesta Nacional a Docentes 2020 (MINEDU, 2021h), hemos realizado un cálculo de las principales correlaciones entre las preguntas sobre la satisfacción personal de los docentes y las actividades realizadas durante el año 2020. Así, se observa que para los docentes de las escuelas secundarias rurales hay una correlación moderada (con un factor de 0,575) entre atender los problemas socioemocionales de sus estudiantes, con una adecuada comunicación, retroalimentación y motivación a los mismos. Es por ello por lo que el aspecto socioemocional del estudiante ha sido uno de los principales focos de atención en la situación de pandemia y educación remota. Asimismo, esta comunicación, retroalimentación y motivación de sus estudiantes también se ha vinculado de manera positiva con las coordinaciones y respuestas a las demandas de los padres y madres de familia (0,447). La comunicación con las familias ha estado asimismo estrechamente relacionada con el proceso de virtualización de la enseñanza y la adaptación y complementación de las sesiones de Aprendo en Casa, según las necesidades de sus estudiantes (0,437).

En ese sentido, al igual que las familias y estudiantes, los docentes también tuvieron que pasar por procesos de readaptación ante un modelo totalmente nuevo. Si bien el MINEDU ya había establecido una ruta y condiciones para el desarrollo del trabajo remoto, los procesos de reconfiguración de la práctica pedagógica y didáctica en articulación del manejo de TICs fue un proceso complejo para aquellos maestros de ruralidad. Gómez-Arteta y Escobar-Mamani (2021) afirman que el 62,8% de docentes de EBR no recibió capacitaciones ni formación en uso de las TIC. Las diferencias entre aquellos docentes que sí recibieron, frente aquellos que no, estuvo ligada a responder de forma más pertinente y eficaz a la modalidad de educación remota.

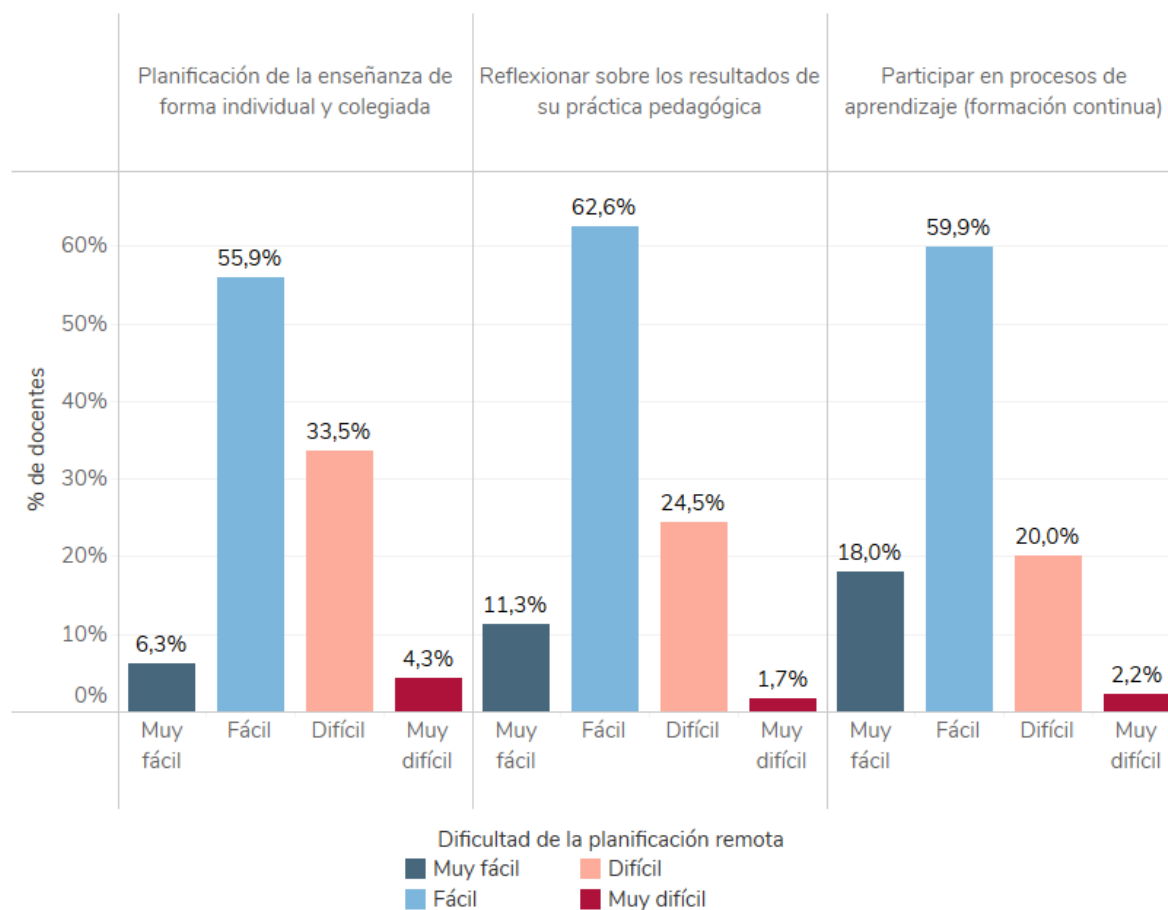
TABLA 1 CORRELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN PERSONAL DE LOS DOCENTES Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL AÑO 2020

| | Su vida | Su salud | Las condiciones de vida que le puede dar a sus hijos/familia | Las condiciones de su jubilación futura | Su empleo en esta IE | Las condiciones para realizar su labor como docente | Comunicarse y retroalimentar y motivar a las y los estudiantes | Atender los problemas socioemocionales de las y los estudiantes | Virtualizar la enseñanza, adaptando y/o | Coordinar y responder a la demanda de los padres y |
|---|---------|----------|--|---|----------------------|---|--|---|---|--|
| Su vida | | | | | | | | | | |
| Su salud | 0,470 | | | | | | | | | |
| Las condiciones de vida que le puede dar a sus hijos/familia | 0,331 | 0,341 | | | | | | | | |
| Las condiciones de su jubilación futura | 0,132 | 0,172 | 0,325 | | | | | | | |
| Su empleo en esta IE | 0,357 | 0,322 | 0,311 | 0,225 | | | | | | |
| Las condiciones para realizar su labor como docente | 0,227 | 0,252 | 0,316 | 0,261 | 0,322 | | | | | |
| Comunicarse y retroalimentar y motivar a las y los estudiantes | 0,077 | 0,136 | 0,145 | 0,176 | 0,120 | 0,190 | | | | |
| Atender los problemas socioemocionales de las y los estudiantes | 0,066 | 0,120 | 0,175 | 0,171 | 0,143 | 0,198 | 0,545 | | | |
| Virtualizar la enseñanza, adaptando y/o complementando las sesiones de Aprender en casa, según necesidades de las y los estudiantes | 0,067 | 0,124 | 0,143 | 0,131 | 0,158 | 0,168 | 0,369 | 0,373 | | |
| Coordinar y responder a la demanda de los padres y madres de familia | 0,081 | 0,117 | 0,144 | 0,158 | 0,148 | 0,190 | 0,419 | 0,447 | 0,437 | |
| Planificar actividades bajo el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica | 0,146 | 0,140 | 0,202 | 0,114 | 0,210 | 0,161 | 0,315 | 0,334 | 0,377 | 0,381 |

Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia.

En ese sentido, según la ENDO (MINEDU, 2020), a aquellos docentes que sí participaron en cursos virtuales se les hizo fácil llevar los procesos de planificación de la enseñanza remota, tanto de forma individual y colegiada (53,47%). Al igual que para hacer la reflexión sobre los resultados de su práctica pedagógica (62,64%). Así como, participar en procesos de aprendizaje (formación continua) significando un 59,27%.

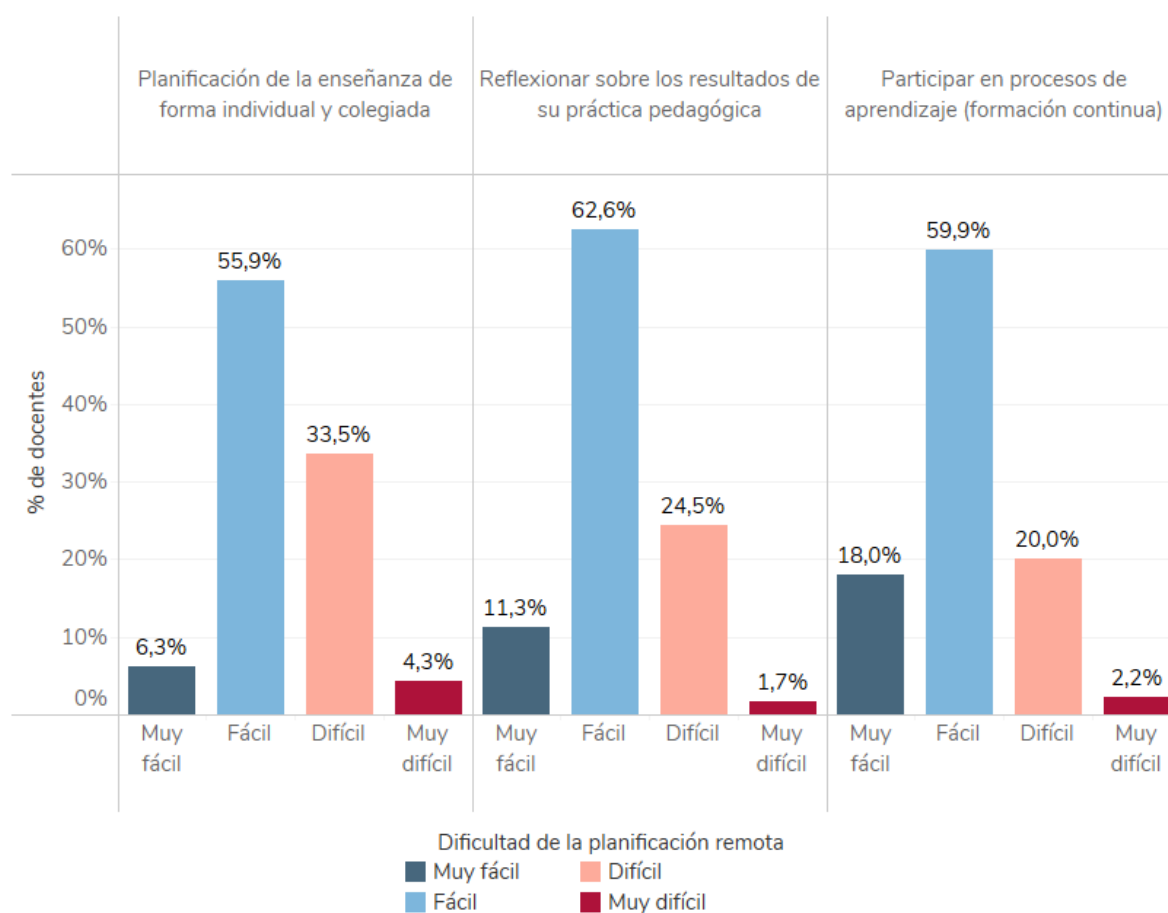
ILUSTRACIÓN 16 DOCENTES QUE PARTICIPARON EN CURSOS VIRTUALES SEGÚN LA DIFICULTAD DE LA PLANIFICACIÓN REMOTA



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia.

Las cifras no distan significativamente de aquellos docentes que participaron de seminarios de conferencias y seminarios virtuales, expresándose del siguiente modo:

ILUSTRACIÓN 17 DOCENTES QUE PARTICIPARON EN CONFERENCIAS Y WEBINARS SEGÚN LA DIFICULTAD DE LA PLANIFICACIÓN REMOTA



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia.

Y, es que en definitiva, dentro del modelo de educación remota, este tipo de capacitaciones y espacios de interacción fueron sumamente importantes para enriquecer la práctica pedagógica del profesorado. Estos espacios como webinars, conferencias, cursos virtuales impartidos por PerúEduca como otros espacios, significaron medios para responder al problema de la pandemia y dotar rápidamente de herramientas al profesorado para atender a sus contextos en pandemia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA SECCIÓN

El contexto y la implementación de las estrategias para dar respuesta a la pandemia han puesto en manifiesto las problemáticas existentes del sistema educativo para enfrentar contextos adversos. En un mundo donde las tecnologías van entrando a las distintas esferas de la vida del ser humano, la educación virtual cobra mayor relevancia para los sistemas educativos y en las prácticas pedagógicas del profesorado. En ese sentido, la educación remota de emergencia acontecida en el Perú ha evidenciado lo tradicional del sistema educativo peruano y las grandes brechas a nivel de acceso a servicios como de manejo de estrategias para la correcta atención del estudiantado.

Si bien la implementación de la estrategia AeC fue una medida oportuna y rápida para el contexto que se vivía, es importante que para medidas futuras se tome en consideración aspectos como un aprendizaje remoto que garantice una verdadera atención a la diversidad, a las necesidades y recursos de los estudiantes y, del mismo modo, que asegure la consolidación de aprendizajes en los estudiantes independientemente de su condición o modalidad y la atención de su dimensión emocional.

También, es importante garantizar la continuidad educativa y el logro de aprendizajes en los estudiantes asegurando que haya condiciones para el docente en materia de bienestar emocional, capacidades pedagógicas y desenvolvimiento en las TIC. En ese sentido, la implementación de medidas ante situaciones de emergencia (Alonso-Pastor, 2020a), tendrían que ser una oportunidad para implementar el currículo desde un enfoque que permita la reflexión de la práctica y el desarrollo de las competencias, pero también el liderazgo del maestro y el protagonismo del estudiante.

PROBLEMÁTICAS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

EN REGIONES HORIZONTES

En este apartado, puntualizamos los aspectos vinculados a las problemáticas vividas desde los actores en territorio: docentes y directivos desde las voces de directivos, docentes y equipo territorial del Programa Horizontes. Esto fue realizado a partir de entrevistas semidirigidas a estos a fines del 2020. Etapa previa a la investigación sobre Percepciones sobre bienestar de docentes de IIEE rurales de secundaria – Programa Horizontes.

Para este estudio, se entrevistó a los cuatro coordinadores de los equipos territoriales del Programa Horizontes, cuatro directivos y dos docentes de diferentes regiones del Perú, quienes fueron señalados por el equipo territorial como conocedores de la realidad, comprometidos con la educación rural y con una conexión telefónica o de Internet mínima para realizar la entrevista. Entre los coordinadores de los equipos territoriales, se entrevistaron a Bertha Año (Amazonas), César Gálvez (Ayacucho), Nayruth Triveño (Cusco) y Joel Troncos (Piura).

Por otro lado, los directivos en Ayacucho fueron Oswaldo Pariona, quien es director de la I.E. Guillermo Lumbreras Salcedo, y Justina Berrocal, quien asume la dirección en la I.E. Mariano Bellido. En Piura, se entrevistó a Amalia Morocho, quien es subdirectora de la I.E. Emilio Espinoza. Finalmente, se seleccionó a dos maestras de las regiones de Cusco y Piura respectivamente. Estas fueron Frida Mamani, quien es docente del área de Educación para el Trabajo en la I.E. CPCD 50853 de Ocongate en Cusco y Zaida Merino, quien es la coordinadora del área de tutoría de la I.E. José Carlos Mariátegui en Piura.

Además, consideraremos también la opinión de más docentes de los territorios donde se desarrolló el programa Horizontes como Amazonas, Ayacucho, Cusco y Piura brindada en eventos para la UARM y publicaciones en el OBEPE. Tomando esto en consideración, relevamos 4 aspectos fundamentales:

- a. Problemáticas visibilizadas por directivos y equipo territorial en los territorios
- b. Estrategias aplicadas en pandemia
- c. Problemáticas que perduran y acciones realizadas por actores territoriales
- d. Bienestar docente

Desarrollaremos cada una de las categorías que han emergido de las entrevistas con el equipo territorial y directivo del programa Horizontes.

PROBLEMÁTICAS VISIBILIZADAS POR DIRECTIVOS Y EQUIPO TERRITORIAL EN LOS TERRITORIOS

Las 4 regiones de Amazonas, Ayacucho, Cusco y Piura compartieron, por un lado, la percepción de que el proceso de adaptación fue complejo y que no hubo la suficiente ni prevención ante una crisis así desde el MINEDU ni desde las regiones. Asimismo, el diálogo entre instituciones e incluso al interior de las escuelas se dio con dificultades, lo que generó que varios procesos se duplicaran y se sobrecargara de trabajo a algunos educadores más que a otros.

Por otro lado, nos comentan que fue visible desde inicios de la pandemia la falta de experticia de manejo pedagógico y de gestión en plataformas virtuales por parte de docentes y directivos, aunque menos en estos últimos. A ello se sumó el poco acceso por parte de las y los estudiantes a aparatos tecnológicos, donde puedan acceder a sus clases y materiales didácticos. Esto, junto con el poco manejo de estos aparatos por parte de las y los estudiantes y de sus familias, además de una baja o nula conectividad a internet en zonas rurales (Iguiñiz, 2021). Una docente del programa Horizontes de Piura comenta que solo se lograba contactar con el 52% de la población estudiantil hasta mediados del año 2020. Ello fue aumentando progresiva, pero lentamente. No logrando un 100%. Sin embargo, en Ayacucho, una directora señala que su señal de Internet es muy débil lo que afectó la comunicación con la mayoría de sus estudiantes.

En este caso, solo se llegó al 15% aproximadamente. A partir de ello, se tuvo que buscar alternativas que permitan lograr una mayor asistencia estudiantil.

La problemática del poco contacto con sus estudiantes también se debe a que muchos de ellos optaron por dejar sus estudios y contribuir a su familia económicamente. Por lo que muchos emigraron a las ciudades en búsqueda de un trabajo para cubrir necesidades básicas propias y de su familia. Lo que sin duda afectará a su desarrollo académico y posterior mejora socioeconómica y en accesos, como indica Cavagnoud en su estudio de Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar, reseñado desde el OBEPE (Cosar, 2020a).

En Amazonas y Ayacucho se identificó que el aporte educativo por medios radiales es poco o nulo. Ya que, en muchas comunidades, las radios nacionales o regionales no llegan a las zonas más rurales. Hay radios locales que son las que están presentes en su cotidianidad. En el caso de Piura, se ha logrado un buen acceso a radios que lleguen a las zonas donde están las unidades escolares del Programa Horizontes y sus estudiantes, lo que ha permitido una mayor apropiación de estas como herramientas educativas y de participación. Joel Troncos, Coordinador del equipo territorial de Piura, comenta que acompañado de su equipo con la ayuda de la radio local se pudieron gestionar programas radiales donde las y los actores principales eran adolescentes, estudiantes de secundaria, que actuaban y comentaban sobre la importancia de su bienestar socioemocional y educación con enfoque de género (Cosar, 2021b). Por último, Cusco informa que en algunos lugares se logró que se retransmita el programa de Aprendo en Casa. Pero esto no se logró en todas las localidades donde hay escuelas.

Otro punto crítico fue el diálogo con las UGEL y DRE. Las y los directivos y docentes comentan que es difícil que estas instituciones entiendan la importancia de su rol y el exceso de sobrecarga que tienen con la parte administrativa y los tiempos. Sin embargo, desde el Programa Horizontes, se apoyó a directivos sobre todo para lograr un diálogo más cercano y fluido con estas instancias.

Sumado a ello, otra de las problemáticas es el soporte emocional que necesitan estudiantes como docentes y directivos. Las y los entrevistados comentan que ha sido

un gran soporte el Programa Horizontes, y que desearían continúe. Ya que mencionan que recibir talleres y webinars no les son provechosos, porque al ser eventos aislados no generan el vínculo necesario ni el espacio para el acompañamiento socioemocional que requieren en medio de esta crisis ni para ellos como docentes y directivos ni para sus estudiantes.

ESTRATEGIAS APLICADAS EN PANDEMIA

Las estrategias compartidas por las y los docentes y directivos de los 4 territorios fueron para gestionar institucional y pedagógicamente la continuidad de la educación en medio de la pandemia por COVID-19.

A nivel de gestión, se realizó el mapeo de actores educativos. Estos mapeos fueron realizados por directivos y docentes. En el caso del mapeo gestionado por los directivos, fue con respecto a su plana docente. Quienes no necesariamente estaban cerca de las localidades donde están sus escuelas. Los y las docentes hicieron sus respectivos mapeos de estudiantes. Con la finalidad en ambos casos de encontrar espacios virtuales y físicos afines para el desarrollo de las actividades necesarias, de gestión y pedagógicas respectivamente. Por otro lado, las y los docentes mostraron frustración al comentarnos que al inicio de clases a distancia el porcentaje de estudiantes contactados era mucho menos de lo esperado. Varios docentes buscaron maneras de contactar a sus estudiantes a través de compañeros de clase, docentes de años anteriores, familiares, e incluso algunos docentes de diferentes grados y niveles se organizaron para lograr contactar a más de sus estudiantes.

Este mapeo no sólo consistió en generar un contacto y una base de datos real. Sino también saber sobre algunos aspectos de la vida de docentes y estudiantes. Según cada institución educativa, se priorizaron datos como con cuántos familiares en riesgo viven en casa, cuántos estudiantes viven en casa, si ha habido algún fallecimiento o hay algún enfermo, si cuentan con soportes virtuales y cuáles, entro otros.

Además, se propiciaron diálogos desde algunos directivos de IIEE con sus UGEL y DRE correspondientes solicitando acompañamiento socioemocional para sus estudiantes.

Con respecto a ello, casi todas las UGEL brindaron webinars y algún tipo de taller con enfoque en lo socioemocional a docentes. En menos casos, se brindó apoyo para que pueda disponer de la atención psicológica a las y los estudiantes. Sin embargo, las docentes comentan que esta medida sigue siendo insuficiente ya que no hay suficiente cobertura para todos los y las estudiantes que lo necesitan. Además de que hay problemas que superan una cita psicológica como temas de violencia dentro de casa física y sexual.

Por otra parte, el soporte virtual más usado fue el WhatsApp. Este cumplió incluso en algunos casos la función de herramienta pedagógica, ya que se realizaron clases por este medio, a través de la video llamada y también se recabaron datos sobre el logro de aprendizajes de manera escrita o por audio. Además, del uso de plataformas como Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, entre otras. En varios casos, se tuvo que invertir por parte de docentes y directivos en paquetes de minutos para llamadas telefónicas y datos de Internet para sus móviles. Ya que, como mencionamos, en algunas zonas no llegaba la cobertura de Internet y las coordinaciones y algunas actividades académicas se llevaron a cabo por medio telefónico.

Asimismo, se consideró de vital importancia lo socioemocional trabajado en el Programa Horizontes, refieren las regiones. En el caso de Cusco, Ayacucho y Amazonas, mencionan que el acompañamiento brindado en el programa a sus directivos y docentes ayudó a su bienestar emocional y en algunos casos mejoró el clima institucional. En el caso de Piura, la intervención del programa facilitó el diálogo con escuelas y familias de las y los estudiantes gracias también a la apuesta por la seguridad alimentaria autosostenible. En algunas localidades de Piura y Cusco, comenta el equipo territorial, que se realizaron reuniones para trabajar actividades conjuntas de cariz socioemocional. Esto ayudó a generar una mayor integración por parte de los equipos de docentes y directivos. En otros casos, se utilizaron parte de las reuniones semanales para dialogar sobre preocupaciones comunes a las y los docentes con respecto a su trabajo y a su familia.

PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Con respecto a lo pedagógico, la estrategia a nivel nacional de Aprendo en Casa se concretizó de maneras diversas por parte de los y las docentes. Se tuvieron que repensar las estrategias para atender el enfoque por competencias y lo establecido por el diseño curricular nacional (DCN). El problema estuvo en que, se obtuvo una comprensión del currículo desde una mirada ligada a lo normativo que a lo reflexivo (Olaya, 2021).

El acceso desigual a la conectividad se tradujo en un acceso desigual de los estudiantes ante las estrategias y recursos diseñados por sus docentes (CEPAL - UNESCO, 2020). En ese sentido, por medio de las estrategias se planeaba entrar en un proceso de adaptación, contextualización y priorización de objetivos de aprendizaje el cual, si bien se dio, no garantizó que llegará de forma equitativa a todos los estudiantes. Las y los docentes, como parte de sus procesos de planificación, tuvieron que realizar una priorización de competencias que estuvieran vinculadas al fenómeno que se estaba viviendo con la pandemia y a los enfoques transversales y las características propias de la estrategia Aprendo en Casa. Aspecto que significó un gran reto dentro de su práctica docente, pues a ello tenían que integrar también las TICs y metodologías asociadas a la construcción de aprendizajes significativos (Alonso-Pastor, 2021; López, 2019).

Esta priorización significó un reto para los docentes donde poco a poco, se iba manifestando que las brechas a las cuales se enfrentaban tanto ellos, como sus estudiantes y familias no solo se daban a nivel de acceso de servicios básicos, sino también había una brecha a nivel de logros de aprendizaje.

PROBLEMÁTICAS QUE PERDURAN Y ACCIONES REALIZADAS POR

ACTORES TERRITORIALES

Aún hay brechas que se mantienen como la digital, tanto a nivel del acceso a equipos tecnológicos, como a una cobertura de Internet. En las localidades, donde de alguna manera se podía acceder por medios virtuales, se ha estado realizando la educación a distancia con este soporte virtual. Sin embargo, en muchas localidades, no se ha logrado

tener una cobertura necesaria para realizarlo. Por lo que se ha realizado una educación semipresencial que constaba de uno o dos días a la semana donde las y los estudiantes asistían a sus escuelas para consultar a sus docentes sobre el material de autoaprendizaje entregado en una fecha anterior ya sea en la misma institución o entregado en sus casas.

Sumado a ello, el nivel de deserción escolar ha aumentado en estos dos años, así como ha subido el trabajo informal de adolescentes, nos comentan docentes y directivos. Esto generado por la situación la pandemia que generó en muchas familias perjuicios económicos y también por el poco prestigio de la educación a distancia.

El tema de la violencia física y sexual en niños, niñas y adolescentes aumentó en la pandemia. Al respecto, se han tomado algunas medidas desde lo nacional y las escuelas. Pero según comentan las docentes, principalmente mujeres, aún son insuficientes.

Las y los docentes mencionan que es necesario tener programas de acompañamientos para seguir trabajando lo socioemocional con ellos y con sus estudiantes. Además de espacios de compartir para optimizar procesos.

Por otro lado, el diálogo con instancias como UGEL, DRE, municipalidades, etc. aún es muy limitado, lo que dificulta la superación de temas burocráticos en pro del servicio de calidad de la educación a nivel de gestión y pedagógico.

BIENESTAR DOCENTE

Con respecto al bienestar docente, es evidente que ha habido un mayor estrés laboral, y se menciona lo administrativo como obstáculo a sus funciones de gestión en caso de directivos y lo pedagógico en caso de las y los docentes. Además, todo es un contexto de miedo e incertidumbre por el contagio al COVID-19.

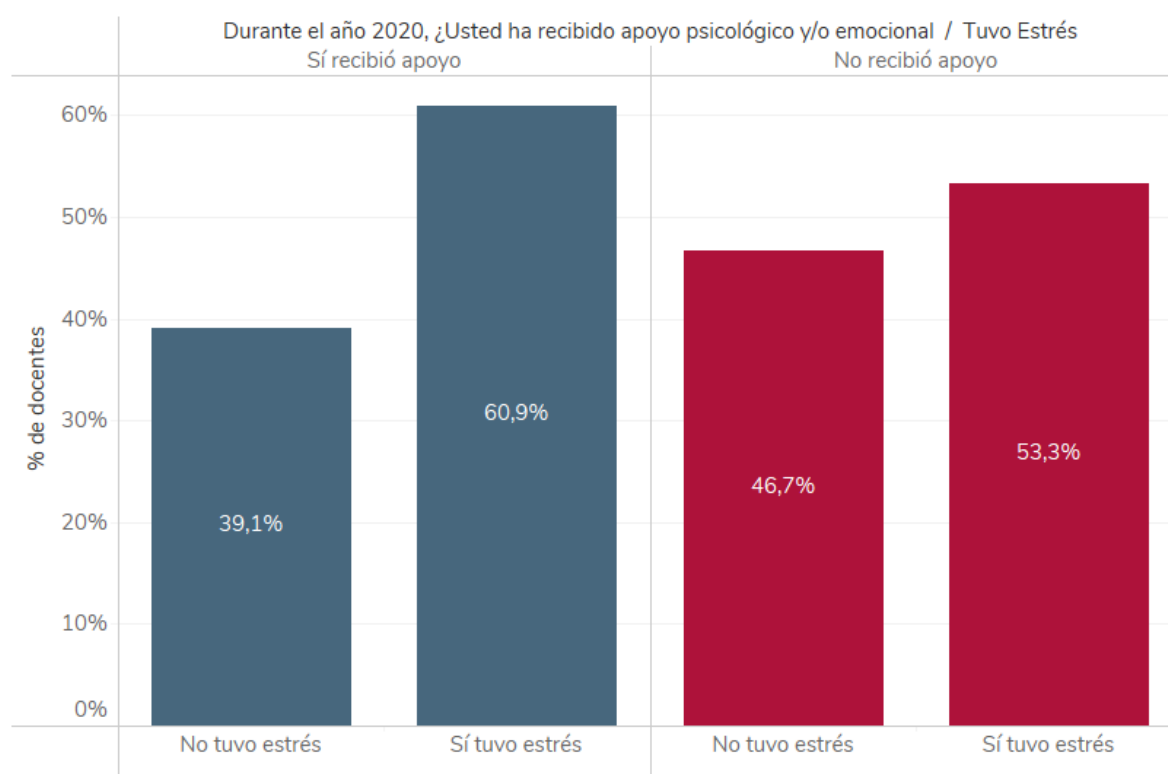
Se han presentado varios casos de contagio en docentes y directivos, lo que ha sido difícil manejar. Ya que aún no se lograba tener un programación y gestión más clara por toda la incertidumbre de cómo abordar la educación en esta crisis respondiendo a las

necesidades de cada territorio. También, se observa una mayor carga familiar en las mujeres que complica sus horarios laborales.

Por parte de varios docentes, la dificultad de contacto con sus estudiantes generó aún más frustración. Esto aumenta sobre todo en docentes con bajas competencias virtuales. A su vez, en docentes que tienen una competencia media o alta en lo virtual, ha sido también un cambio que han tenido que irse adecuando poco a poco.

Según la ENDO (MINEDU, 2021h), del total de docentes que sufrieron de estrés el 48.3% ha recibido apoyo psicológico. Sin embargo, un 51.7% no tuvo acceso a algún tipo de apoyo psicológico emocional. Teniendo en cuenta que del total de docentes entrevistados el 45% sí recibió algún apoyo psicológico y el 55% no lo recibió. En el caso de la ansiedad y depresión, los porcentajes varían en menos de 3%. Esto muestra que aún hay mucho por trabajar en cuanto a lo socioemocional para docentes, en pro de su bienestar integral que influye en su práctica docente y personal.

ILUSTRACIÓN 18 PORCENTAJE DE DOCENTES QUE SUFRIÓ ESTRÉS Y RECIBIÓ APOYO PSICOLÓGICO Y/O EMOCIONAL



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA SECCIÓN

Desde esta mirada, es necesario pensar en cómo desde la escuela y la comunidad se sigue contribuyendo al desarrollo del niño, niña y adolescente como eje central del proceso. Esto considerando la mejora de sus condiciones para acceder a una educación pertinente y conforme a las demandas de su territorio. De esta forma, nos aproximamos a la visión propuesta por el programa Horizontes: “Generar que todos las y los adolescentes de las escuelas puedan recibir un servicio educativo que los atienda a nivel de protección, consolidación de aprendizajes y soporte socioemocional.”

Asimismo, si bien hay experiencias exitosas en algunas localidades de regiones de los territorios. Principalmente, en Piura y Ayacucho, donde se ha trabajado a la par con las familias de las y los estudiantes y escuelas, como con gestores estatales de la educación

y otros como municipalidades, radio y ONG. Esto ha sido posible gracias a una serie de factores y condiciones que no existen en todas las comunidades, como voluntad política, alianzas responsables, nivel de acceso por ubicación geográfica y dificultad a la virtualidad por parte de las familias y docentes (Cosar, 2020a).

Otro de los aspectos a analizar son las condiciones laborales del docente de zona rural, poniendo atención desde la política de contratación hasta los recursos que tienen estos para dar un servicio de calidad. Dado que se contrata por un año a docentes, se genera alta movilidad de docentes contratados, lo cual, consecuentemente, incrementa la inestabilidad del docente a nivel social y económico (Olaya & Salas, 2021b).

Por otro lado, uno de los grandes aciertos del Programa Horizontes es la atención a la dimensión emocional del docente y directivo. Las demandas educativas actuales exigen el apostar por programas educativos que doten a docentes, directivos y estudiantes en general de herramientas para poder hacer frente a las situaciones adversas, consolidar sus planes de vida, fortalecer sus habilidades socioemocionales a fin de mejorar sus relaciones interpersonales y hacer frente a la vida y el trabajo. En ese sentido, las y los docentes y directivos reconocieron que la propuesta del Programa Horizontes les ha dado herramientas para actuar frente a algunas situaciones (Observatorio de la Educación Peruana, 2021b, 2021c).

Si bien desde el Programa Horizontes hay una apuesta por la implementación de estrategias de protección frente a factores de riesgo, aún existe la necesidad de que docentes, directivos y equipos territoriales sigan siendo capacitados y acompañados referente a estos temas. Ello a fin de tener más herramientas para atender las situaciones de riesgo existentes en sus I.E y/o regiones (Observatorio de la Educación Peruana, 2021a).

Es necesario fortalecer estas estrategias en todas las escuelas y priorizar las problemáticas a las que cada I.E. enfrenta a fin de consolidar los planes de trabajo y los contenidos a tratar en el 2022 y en adelante. Estos podrían tomar como ejes al enfoque de género y la educación sexual integral (ESI) (Cosar, 2020b, 2021c; Rojo, 2021). De igual modo, es necesaria la creación de un protocolo de atención que sea

institucionalizado, validado y caracterizado a la realidad de la I.E. y, que, por consiguiente, pueda ser aplicado ante la detección de estudiantes víctimas o en situación de riesgo.

Es necesario fortalecer las competencias del docente en la implementación de proyectos de aprendizaje, que sean integradores y, que, a su vez, permitan el desarrollo local, la participación estudiantil y el trabajo articulado con los padres y comunidad (Cosar, 2021d; Silva, 2021).

Con relación a ello, en las regiones donde la inseguridad alimentaria viene afectando a la población, la educación para el trabajo tendría que ser reorientada hacia la seguridad alimentaria. Una forma idónea para lograr ello podría ser a través de la aplicación de proyectos de aprendizaje y proyectos de investigación en el aula. De esta forma, el docente podrá fortalecer sus competencias en el manejo del aula y en la implementación de estrategias metodológicas y didácticas para la atención de las problemáticas del contexto en que están inmersos (CIPCA, 2020, 2022).

RETORNO A CLASES SEMIPRESENCIALES

SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EN EL CARIBE

La pandemia ha repercutido negativamente en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En el año 2020, según **CEPAL (2021)**, 32 países de la región cerraron sus instituciones educativas como medida de prevención y detención de los contagios, lo que afectó, entre marzo y junio, a más de 165 millones de estudiantes de todos los niveles. Pese a la paulatina reapertura de las escuelas, en noviembre esta cifra todavía superaba los 120 millones (p.65)

América Latina y el Caribe fue la región del mundo con los cierres de escuelas con periodos más largos, los cuales afectaron a más de 160 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En el 2021, más de 100 millones de estudiantes se encontraban en sistemas educativos parcialmente abiertos, 60 millones en sistemas totalmente cerrados y menos de 1 millón en sistemas completamente abiertos.

En la región, la tasa de asistencia escolar equivale a la salida de 3 millones de estudiantes del sistema educativo (**BID, 2021**). En cuanto a la matrícula escolar, muchos de las y los estudiantes continúan matriculados en los sistemas educativos de la región, lo cual no significa una asistencia consciente a la escuela. Ello significa que cuando se retorne a las escuelas aumentarían las salidas del sistema educativo de muchos estudiantes. En esa línea, la pandemia ha ocasionado que gran cantidad de estudiantes abandonen la escuela, lo que genera un riesgo inminente de abandono escolar temprano.

Según el **BID (2021)** se ha evidenciado que muchos adolescentes y jóvenes han recurrido a buscar empleos para generar ingresos y mejorar la economía familiar. En esa misma línea, la exclusión escolar y laboral en las mujeres, tras la pandemia, ha evidenciado que las oportunidades laborales y educativas para las mujeres se han reducido. Ello pues las labores del hogar recaen exclusivamente en el rol de la mujer obligándolas a abandonar la escuela o la posibilidad de ingresar al mercado laboral.

Una de las problemáticas principales que ha vivido la región es la conectividad a clases a distancia. La cifra de conectividad se observa sobre todo en los niños de entre 5 y 12 años; en particular, de los pertenecientes a hogares de menores ingresos. Ello no solo ha influido en las posibilidades de continuar el proceso de formación a distancia durante los períodos de cuarentena, sino que también compromete sus posibilidades de acceder en un futuro a empleos que exigen una mayor capacitación y que, por lo general, ofrecen salarios más elevados (CEPAL, 2021).

América Latina y el Caribe, ha vivido uno de los momentos más críticos en el ámbito educativo, sin embargo, tras la serie de desafíos que trajo consigo la pandemia, también presenta la oportunidad de realizar reformas estructurales. Como menciona Egúsquiza (2021), a finales del año 2020 los Estados desarrollaron estrategias diferenciadas para el retorno a clases, identificando opciones viables dentro de su propia normativa y legislación. En ese sentido, los Estados cuentan con la posibilidad de continuar implementando -y mejorando- servicios educativos que respondan a las necesidades de la diversidad de contextos de los países de la región.

PERÚ: RETORNO SEGURO, FLEXIBLE Y DESCENTRALIZADO

En el Perú, al igual que en todo el mundo, como medida para mitigar los efectos de la pandemia por el COVID 19, se dispuso el cierre de escuelas y de centros de educación técnico-productiva, institutos y universidades. Sin embargo, frente a la necesidad de garantizar la educación, el Estado peruano optó por medidas de educación a distancia las cuales buscaron continuar con el año escolar proponiéndose llegar a la mayoría de los contextos de nuestro país.

En ese sentido, se implementaron una serie de estrategias como “Aprendo en Casa”, la publicación de las “Orientaciones para directores y docentes durante la emergencia”. Así también, desde el poder ejecutivo, el Ministerio de Educación estableció disposiciones normativas y/o lineamientos para que las instituciones educativas públicas y privadas en todos los niveles, etapas y modalidades presten servicios educativos a distancia. De igual manera, se otorgaron aproximadamente 719,000 tabletas de internet móvil

dirigidas principalmente a estudiantes de zonas rurales, 123,000 tabletas para estudiantes urbanos pobres y 97,000 tabletas para uso de las y los docentes. Así también, guiados por el desarrollo integral de la persona, se hicieron esfuerzos por continuar con el programa Qali Warma, como menciona [Cosar \(2021a\)](#), durante el mes de febrero de 2021 se atendieron a 4'199,532 niños y niñas en 64,490 instituciones educativas a fin de asegurar la alimentación nutritiva.

El Perú se encuentra entre los países con mayor duración de cierre de escuelas en América Latina y el mundo ([Banco Central de Reserva del Perú, 2021](#)). Hasta octubre de 2021, se contó con un cierre de escuelas de 66 semanas, por encima de una mediana mundial de alrededor de 33 semanas. Finalizando el año escolar 2021, el Perú contaba con un 84% de los servicios educativos aptos para implementar la educación semipresencial. Sin embargo, solo 13, 924, equivalente al 12,5% brindaba dicha modalidad a mediados de la quincena de noviembre, beneficiando únicamente a 660 mil estudiantes de un total de 8,3 millones de estudiantes matriculados en el sistema educativo. A comparación de otros países de América Latina, nuestro país se encuentra en el último lugar en habilitar la educación presencial (p.76)

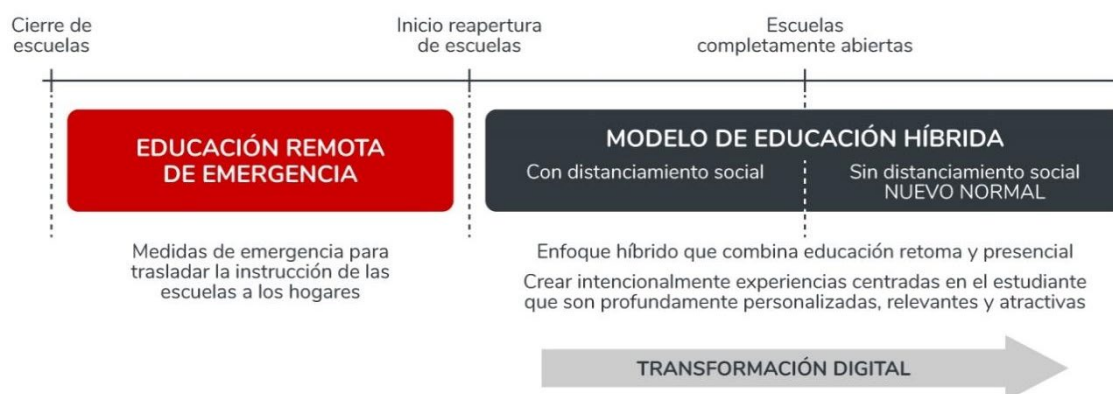
Hacia el mes de noviembre de 2021, a nivel nacional se contaba con 12,5% de escuelas brindando servicios educativos semipresenciales, 71,6% de escuelas habilitadas, pero sin operar y 15,9% de escuelas que no contaban con las condiciones para habilitar la semi presencialidad. Siendo que las brechas en cuanto a lo urbano y rural presentan diferencias significativas en cuanto a los servicios educativos. Según el [BCR \(2021\)](#) en el ámbito rural 20,8% de escuelas brindaban servicios semipresenciales a comparación del ámbito urbano que contaba con el 1,9% de escuelas brindando educación semipresencial. Por otro lado, encontramos en cuanto a las escuelas habilitadas, pero no operando encontramos un porcentaje de 69,7 en el ámbito rural y 74,1 en el ámbito urbano. En cuanto a la asistencia de estudiantes, en efecto, encontramos que 23,5% de estudiantes del ámbito rural asistía a la escuela semi presencialmente y, únicamente, el 2,9% en el ámbito urbano. En ese sentido, tal y como afirma [Cosar \(2021b\)](#) menos del 10% de estudiantes a nivel nacional asiste a clases semi presenciales, y se proyecta la apertura de al menos un 50% de escuelas en el año 2022.

LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Tras dar cuenta del contexto de la educación en la región y en nuestro país, queda pendiente preguntarnos ¿qué implica la educación híbrida que se está implementando en nuestro país? Como sabemos, la pandemia trajo consigo un estado de incertidumbre y la necesidad de transformación y de adaptación a la nueva normalidad. En el ámbito educativo, el cierre de escuelas obligó a los Estados a impartir una educación a distancia la cual favoreció el distanciamiento social, pero, principalmente, a que se cumpla el derecho a la educación de millones de personas a nivel mundial. Es por ello por lo que la alternativa de educación a distancia fue globalmente aceptada y tuvo como propósito garantizar la continuidad educativa. Esta educación, también conocida como educación remota de emergencia, significó que durante la pandemia la educación se vio obligada a transformarse utilizando los recursos, metodologías y currículos que se empleaban de manera presencial (Alonso-Pastor, 2021; Alvarez, 2020; Hodges et al., 2020; Viñas, 2021).

Pero, tras la reducción del índice de contagios en el mundo, la apertura de escuelas fue una realidad muy esperada. En el año 2020, una gran cantidad de países reabrieron las escuelas y se insertaron en una nueva normalidad. En nuestro país, como hemos desarrollado líneas arriba, el cierre de escuelas se dispuso hasta el año 2021 donde un bajo porcentaje de instituciones educativas abrieron sus puertas para que miles de estudiantes puedan acceder a una modalidad de educación híbrida.

ILUSTRACIÓN 19 DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA A LA EDUCACIÓN HÍBRIDA



Banco Interamericano de Desarrollo (2020). Elaboración propia

Según [Viñas \(2021\)](#), la educación híbrida unifica lo mejor de la formación online (a distancia) con lo más valioso de la presencial, cobrando mayor importancia durante la pandemia y siendo una alternativa viable para garantizar el acceso y continuidad educativa. La educación híbrida, en palabras de la autora, supone crear espacios colaborativos en la virtualidad donde las y los estudiantes puedan interactuar con sus docentes y aprender mediante contenidos dinámicos y flexibles, permitiéndoles la construcción del aprendizaje según sus propios ritmos. En ese sentido, encontramos que la educación híbrida es una mezcla o mixtura entre el aprendizaje presencial y a distancia, mediado por la tecnología la cual permite el logro de aprendizajes, continuidad educativa y resiliencia del sistema educativo frente a situaciones de crisis ([Prince, 2021](#); [Ríos, 2021](#)).

Sin embargo, la implementación de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje ha profundizado y recrudecido las desigualdades socioeducativas y las brechas digitales existentes puesto que, si bien beneficia y brinda soluciones para la enseñanza, a su vez, puede perjudicar a quienes previo a la pandemia se encontraban en una situación de desventaja socioeconómica ([Giraldo-Ramírez & Álvarez, 2021](#); [Ríos, 2021](#)). Esto, pues la educación ha quedado en manos de la virtualidad y, como sabemos, la cobertura de internet no es total en la diversidad de contextos de nuestro país. Según el [INEI \(2021\)](#) hacia finales de 2021, únicamente accedían al servicio de internet un 87,8% del total de

la población de niños, niñas y adolescentes entre 6 a 17 años. De este total, el 86,9% accedía mediante celulares y apenas un 26,3% contaba con servicio de internet en casa.

La educación híbrida, según [Giraldo-Ramírez y Álvarez \(2021\)](#), supone comprender que la presencialidad física y la virtual se complementan de manera que las y los docentes deben construir ambientes de aprendizaje considerando las oportunidades que brinda cada modalidad y la calidad de aprendizajes que pueden adquirirse en cada espacio. De la misma manera es fundamental generar ambientes de acogida que permitan que tanto docentes como estudiantes cuenten con espacios de comunicación empática, vinculante, que atiendan las necesidades socioemocionales de ambos actores (p.132).

En ese sentido, [Olaya y Salas \(2021a\)](#) mencionan que es fundamental que el docente se aproxime al contexto inmediato actual de las y los estudiantes, es decir, debe reconocer cómo es y de dónde proviene el o la estudiante. Debe ser consciente de que el aprendizaje no depende de él o ella exclusivamente (docente) y se debe tener claridad en cuanto a la finalidad formativa siendo capaz de cuestionarse cuáles serán los medios óptimos para alcanzar el aprendizaje. Es así como las y los docentes tienen la oportunidad de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la autonomía de las y los estudiantes, incentivándolos a que sean más investigativos, responsables y participativos ([Viñas, 2021](#)).

RETOS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL RETORNO A CLASES

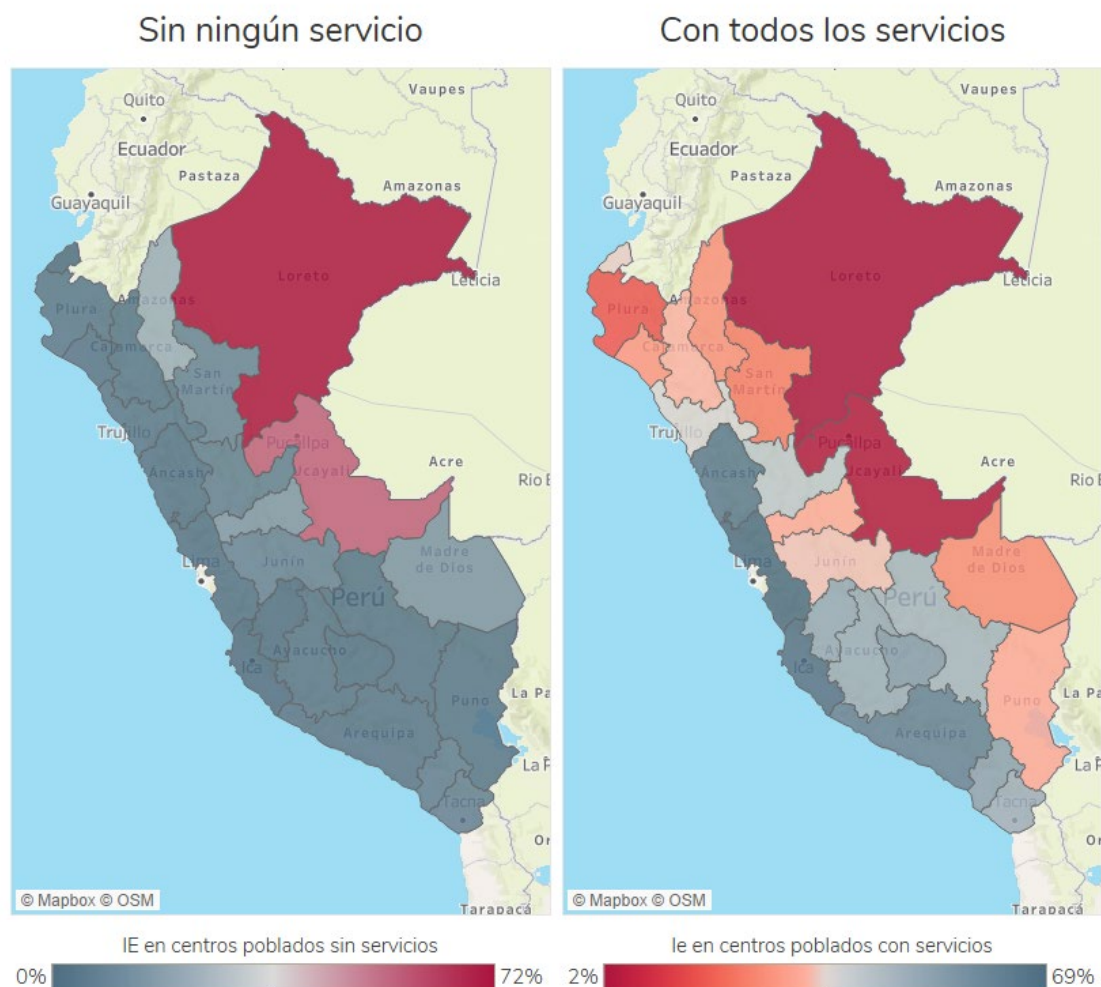
La pandemia ha evidenciado las brechas socioeducativas en nuestro país y la necesidad de brindar una atención diferenciada según la diversidad de contextos tanto rurales como urbanos. Según el [CENSO Educativo \(MINEDU, 2021a\)](#), a nivel nacional contábamos con 112,688 instituciones educativas, de las cuales 106,728 pertenecen a la EBR de las cuales, específicamente, 6,969 pertenecen a la secundaria rural. Por otro lado, contamos con un total de 513,456 docentes que ejercen función en las aulas y un total de 9'130,049 estudiantes matriculados en el sistema educativo de los cuales el 89,29% pertenece a la educación básica regular (EBR). Así también, es preciso señalar

que 2'708,598 corresponden al nivel secundario y, específicamente, 611,535 pertenece a la secundaria rural.

En ese sentido, se estima que por cada docente se cuenta con 15 estudiantes en la EBR, por tanto, se podría brindar una atención de calidad, que considere la diversidad de estudiantes y sus contextos socioculturales. En el contexto de educación híbrida las y los docentes deberán realizar una serie de modificaciones, adaptaciones y diversificación de su quehacer docente a fin de garantizar un servicio educativo pertinente y de calidad.

Si bien el retorno es necesario, el Perú afronta el desafío de tener instituciones educativas que no cuentan con una infraestructura adecuada para el retorno. Para ello, hemos tomado los datos del [CENSO Educativo \(MINEDU, 2021a\)](#) y hemos comprobado si el Centro Poblado cuenta con estos servicios. Si bien el 94% de las instituciones educativas de secundaria rural en el país se encuentran en centros poblados que cuentan con electricidad, según los datos del Censo Escolar 2021, tan solo 3 de cada 4 (76%) cuentan con agua potable. Y de los que sí cuentan con agua potable, el 61% obtiene el agua de la red pública. Mientras, todavía un 15% lo obtiene de ríos, acequias, manantiales u otros, lo que expone a los niños, niñas y adolescentes a los riesgos de consumir agua contaminada con vertidos tóxicos o desechos fecales. Con respecto al desagüe, un porcentaje similar de IE de secundaria rural se encuentran en Centros Poblados que lo tienen (73%). Y si bien el 62% de los centros poblados cuentan con una red pública de desagüe, todavía hay un 15% de estos que desaguan en ríos, acequias, canales o pozos sin tratamiento. Esto expone a los niños, niñas y adolescentes a riesgos, especialmente en aquellas comunidades donde el desagüe y la fuente de agua potable son ríos, acequias o canales.

ILUSTRACIÓN 20 PORCENTAJE DE IE DE SECUNDARIA RURAL QUE CUENTAN O NO CON LOS 3 SERVICIOS

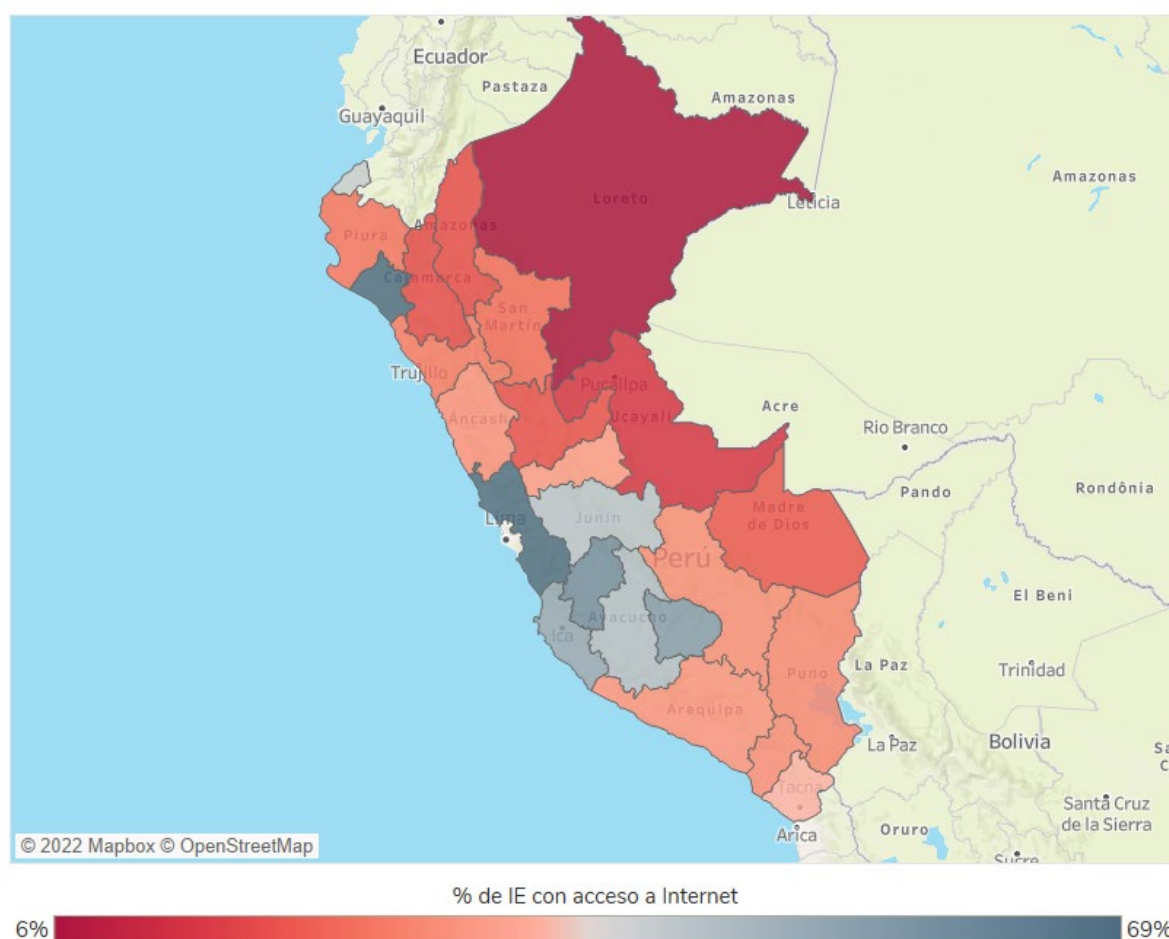


Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia.

Una de las condiciones de infraestructura que se deberían considerar básicas para el desarrollo de las clases presenciales, es que las Instituciones Educativas se encuentren en centros poblados que cuenten con los tres servicios (agua, desagüe y electricidad) al mismo tiempo. Sin embargo, tan solo el 37% de las IE secundarias en áreas rurales se encuentra en un lugar que cuenta con los tres servicios, mientras que un 11% no cuenta con ninguno. Además, hay un 25% de IE de secundaria rural en centros poblados con electricidad, pero no tienen agua y desagüe, y un 16% que cuentan con electricidad y agua potable, pero no con desagüe.

Las regiones con mayores problemas de infraestructura son Loreto, dónde el 73% de las IE de secundaria rural se encuentran en centros poblados que no cuentan con servicios (y solo un 2% que sí cuentan con los mismos), Ucayali, con un 55% (y un 3% de IE de secundaria rural en centros poblados que cuentan con todos los servicios), y Amazonas con un 21% (frente al 30% de IE secundaria rural en centros poblados que sí cuentan con todos los servicios, lo que es bastante más que las anteriores regiones). En el polo opuesto se encuentran Ica, con un 71% de IE de secundaria rurales en centros poblados con todos los servicios, Lima, con un 69%, Ancash con un 65% y Arequipa con un 63%. En el siguiente mapa interactivo publicado por el OBEPE en su web, se observan las IE de secundaria rural que se encuentran en centros.

ILUSTRACIÓN 21 PORCENTAJE DE IE DE SECUNDARIA RURAL CON ACCESO A INTERNET



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia.

Además, a ello se suma la problemática de la conectividad a Internet. Y es que este factor es crucial para un desarrollo adecuado de clases híbridas en el país. Así, según los datos del **Censo Educativo (MINEDU, 2021a)**, las regiones con las IE de secundaria rural con mayor cobertura de Internet son Lambayeque (69,29%), Lima (69,06), Huancavelica (58,60) y Apurímac (54,55%). En el extremo contrario se encuentran Loreto (5,63%), Ucayali (13,61%), Cajamarca (17,75%) y Amazonas (17,98%). Se observa, por lo tanto, que las IE de secundaria rural en las regiones selváticas tienen mayores dificultades para disponer de Internet, y la modalidad híbrida deberá tener en cuenta dichas dificultades. A nivel nacional, tan solo el 33,54% de las IE de secundaria rural cuentan con acceso a Internet. Esto nos muestra el gran desafío que hay por delante para la implementación de la educación híbrida en el curso 2022.

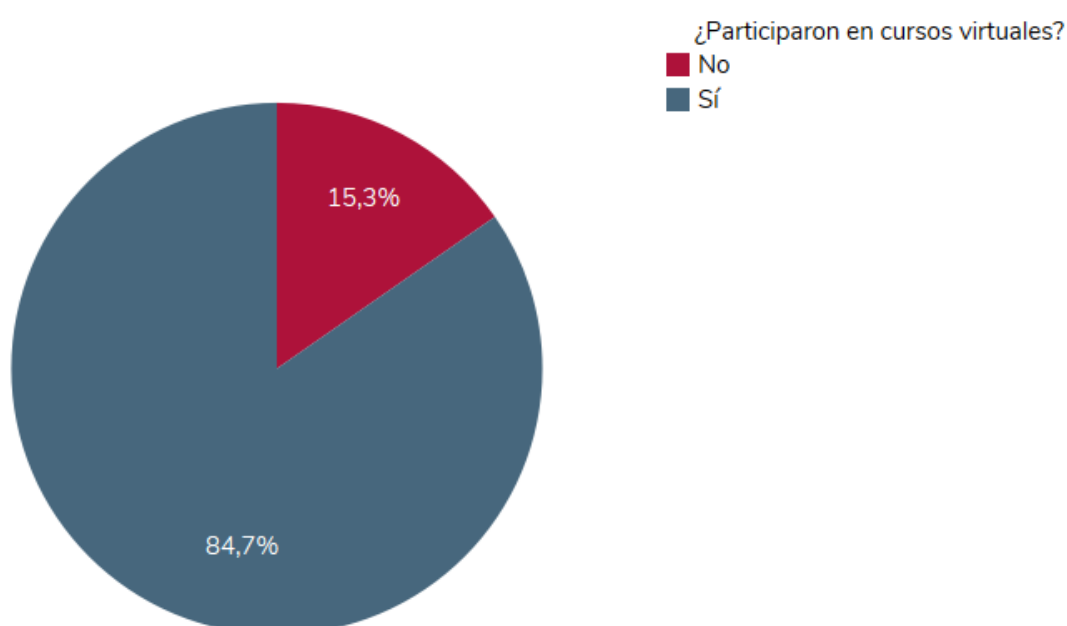
Sin embargo, según el Banco Central de Reserva del Perú (2021), en el ámbito rural contamos con un 69,7% de escuelas aptas para brindar una educación híbrida o semi presencial. Así pues, se espera que con el paso de los años, las condiciones de las escuelas -en cuanto a servicios básicos- han mejorado y logrado que más instituciones educativas puedan garantizar un retorno seguro, gradual y flexible en zonas rurales. Sin embargo, aún se requiere una serie de esfuerzos por parte del Estado para garantizar que todas las escuelas y servicios educativos en general, cuenten con las condiciones básicas para realizar el ansiado retorno a clases.

Si bien el contexto de pandemia ha puesto de manifiesto las carencias de nuestro sistema educativo y las grandes brechas existentes, también ha demostrado que se cuenta con oportunidades para mejorar, innovar y capacitar al personal educativo. En ese sentido, es importante destacar que cientos de directivos han buscado e implementado estrategias para mejorar la gestión de las escuelas, y, por parte de las y los docentes se han visto esfuerzos por atender, contactar y continuar con la educación de millones de estudiantes a nivel nacional.

Así también, se realizaron una serie de esfuerzos desde las políticas educativas para garantizar la cobertura de la educación en todos los contextos y, de la misma manera, para brindar las condiciones en cuanto a herramientas para la enseñanza como la

adecuación de los locales educativos para brindar un retorno seguro, flexible y descentralizado. No obstante, con ello también se evidenciaron las brechas educativas y sociales internas entre lo urbano y rural, principalmente en el acceso a la tecnología. Como mencionan [Cabero & Ruiz-Palmero \(2019\)](#) la brecha digital existente en algunos contextos sociales evidencia, a su vez, una brecha social de forma que la tecnología se transforma a ser un elemento de exclusión más que de inclusión social.

ILUSTRACIÓN 22 PORCENTAJE DE DOCENTES DE IE DE SECUNDARIA RURAL QUE PARTICIPARON EN CURSOS VIRTUALES DURANTE EL AÑO 2020

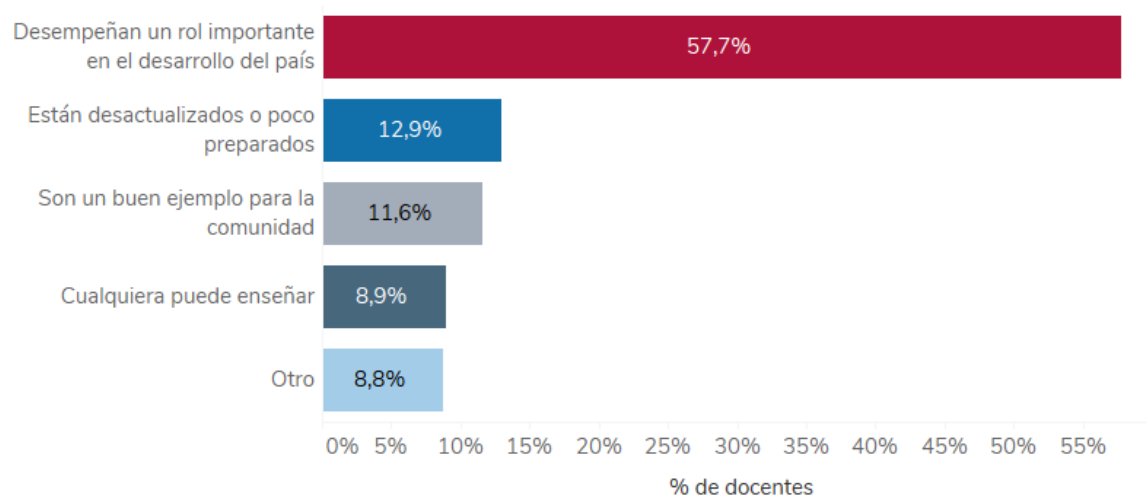


Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

Se evidenció -a nivel nacional- que las y los docentes no contaban con las competencias para realizar clases a distancia mediante el uso de las TIC. En ese sentido, se vivió un proceso de adaptación forzoso gracias al cual se pudo continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según la [ENDO \(MINEDU, 2021h\)](#) el 84,69% de docentes de secundaria rural participó durante el primer año de la pandemia de programas o estrategias formativas mediante cursos virtuales para mejorar su labor docente. Situación que evidencia el compromiso de las y los docentes para brindar una educación de calidad para sus estudiantes.

Durante la pandemia, las y los docentes han cumplido un rol fundamental para impulsar la educación en nuestro país y el mundo. Su compromiso, ímpetu y reconocimiento sobre la importancia de su rol en la sociedad ha sido clave para garantizar una educación de calidad. Según la ENDO (MINEDU, 2021h), el 57,73% de las y los docentes de secundaria rural percibe que la sociedad reconoce que el rol del docente es importante, el 12,94% percibe que la sociedad considera que están desactualizados y poco preparados, el 11,61% considera que –desde la mirada de la sociedad- son un buen ejemplo para la comunidad y, finalmente, el 8,95% considera que la sociedad percibe que cualquiera puede enseñar.

ILUSTRACIÓN 23 CUAL CREEN QUE ES LA PERCEPCIÓN DE LA SOCIEDAD SOBRE EL TRABAJO DE LOS DOCENTES

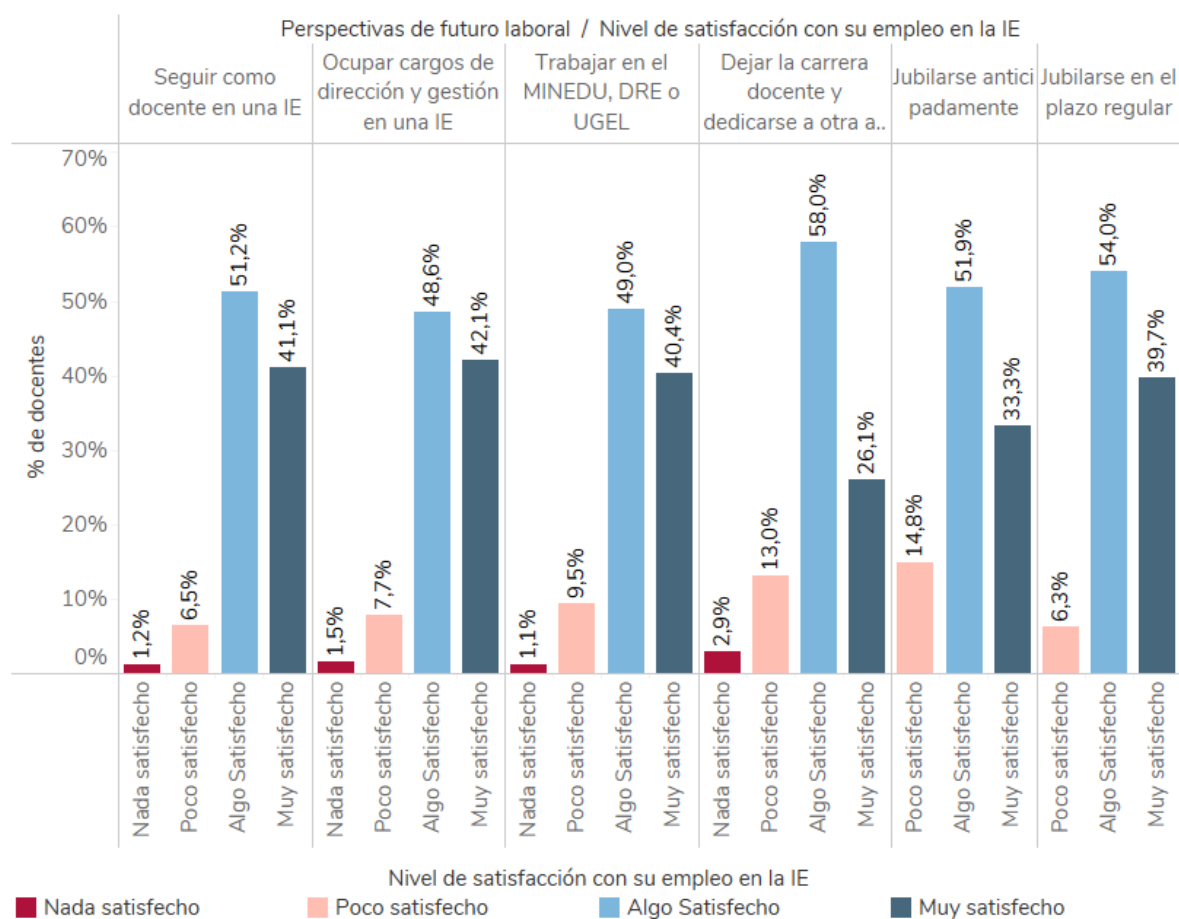


Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

En esa línea, las y los docentes de secundaria rural, en relación entre su satisfacción laboral con su futuro laboral, las y los docentes se sienten algo satisfechos (51,23%) y muy satisfecho (41,09%), respectivamente, con la idea de continuar como docente en una IE. No obstante, se cuenta también con un fuerte porcentaje en cuanto a las y los docentes que se encuentran algo satisfechos con su empleo en la IE pero que, a la par, considerarían dejar la carrera docente y dedicarse a otra actividad (57,97%). Y es que aún existen una serie de barreras a las cuales los docentes de escuela rural se enfrentan

día a día. Aspectos que, si bien los retan a nivel de práctica pedagógica, también dificultan la posibilidad de construir una educación de calidad y en equidad.

ILUSTRACIÓN 24 NIVEL DE SATISFACCIÓN CON EL EMPLEO EN LAS IE DE SECUNDARIA RURAL SEGÚN SUS PERSPECTIVAS DE FUTURO LABORAL



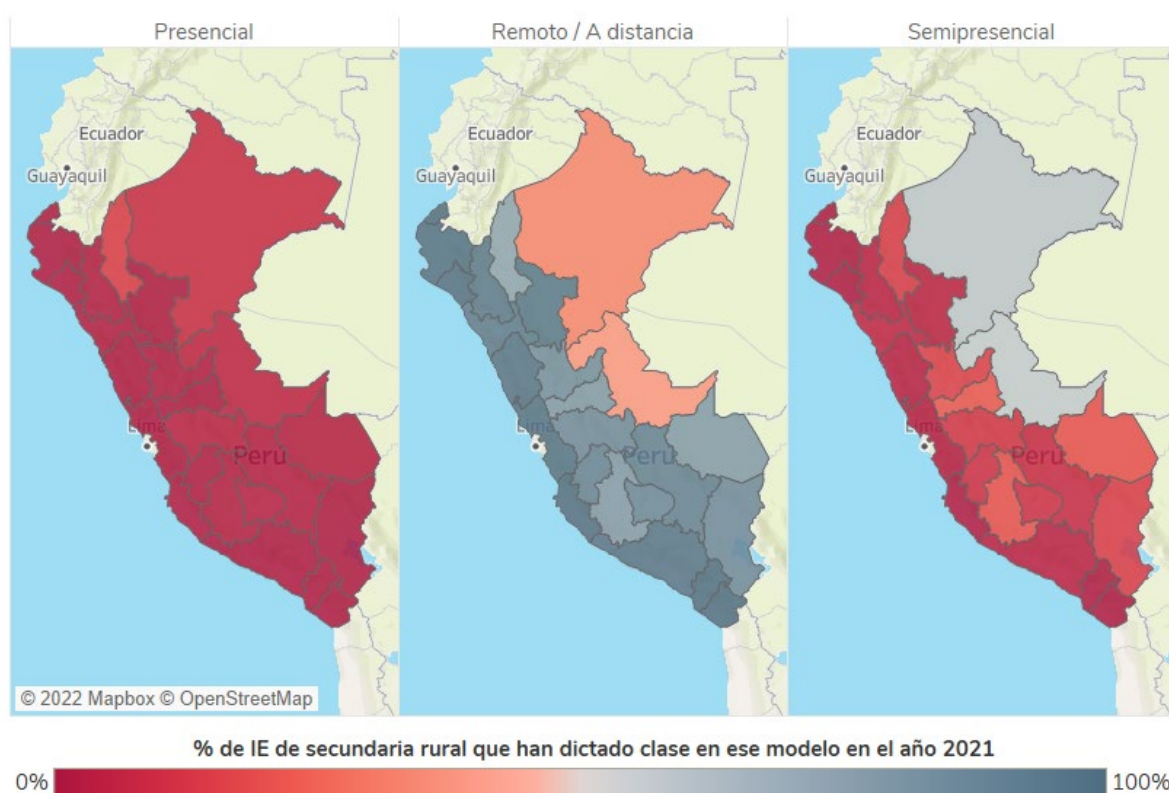
Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

En ese sentido, encontramos que las y los docentes de secundaria rural poseen una percepción -desde la mirada de la sociedad- positiva de su rol. Sin embargo, también cuentan con una percepción que le resta importancia a la revalorización de la carrera docente que desde décadas atrás nos ha costado como país y que continúa siendo un reto vigente. Así también, se puede observar que se cuenta con docentes de secundaria rural con un nivel de satisfacción positivo de su empleo en la IIEE donde labora pero que, sin embargo, pone en alerta el gran porcentaje de docentes que dejaría su labor y se dedicaría a otra actividad. Ello lleva a reflexionar acerca de la necesidad de brindar

mejores condiciones laborales, económicas, sociales y emocionales a las y los docentes para fortalecer el compromiso con la educación de nuestro país.

Ahora bien, el retorno a clases durante el 2021 ha tenido algunos avances y desafíos de por medio. Según el **Censo Educativo (MINEDU, 2021a)**, se contó con 84,66% de instituciones educativas de secundaria rural que mantuvieron la educación a distancia. No obstante, es importante destacar que se contó con avances en cuanto a las modalidades de semi presencialidad y presencialidad. En el nivel secundario en ámbitos rurales, en el 2021, se contó con un total de 13% IIEE que brindaron servicios educativos semipresenciales y 2,34% en modalidad presencial.

ILUSTRACIÓN 25 PORCENTAJE DE IE DE SECUNDARIA RURAL QUE HAN DICTADO CLASE SEGÚN EL MODELO EDUCATIVO DURANTE EL AÑO 2021



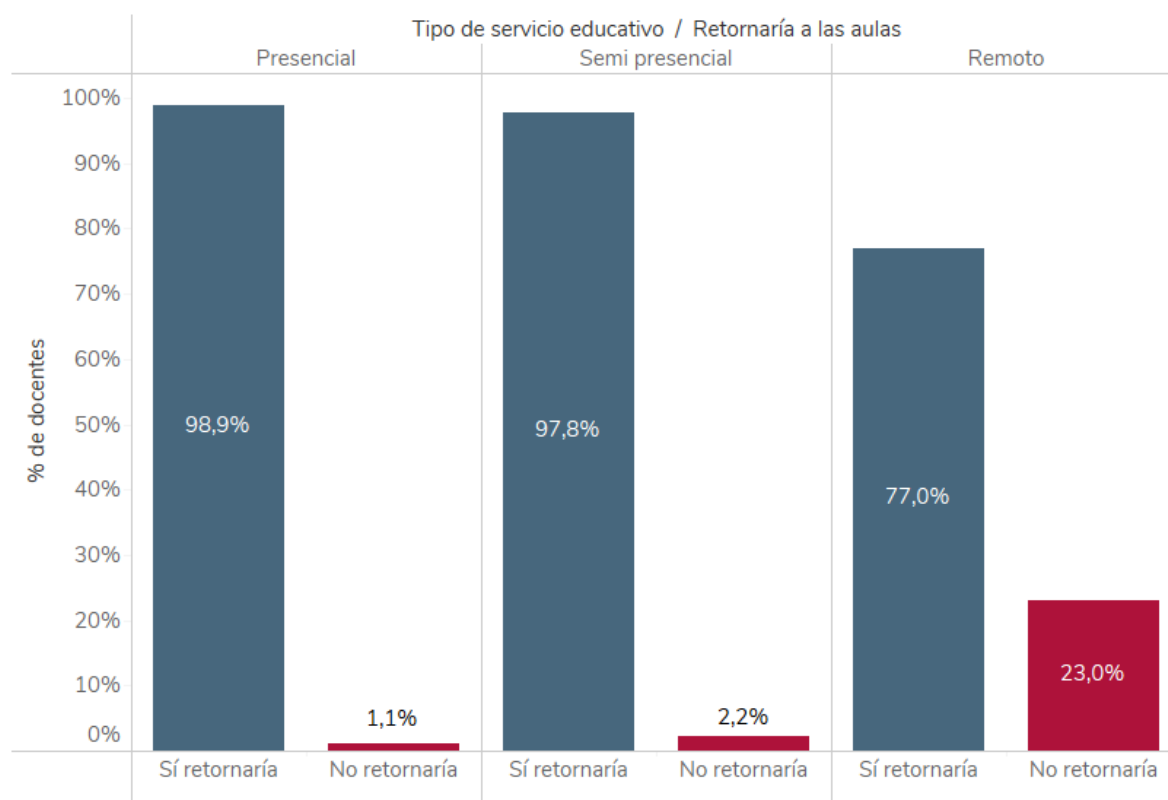
Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia.

Se destacan, en cuanto a la presencialidad los departamentos de Amazonas (13,28%), Loreto (7,98%) y Ucayali (4,69%). Por otro lado, con relación a la modalidad

semipresencial destacan nuevamente los departamentos de Loreto (58,68%), Ucayali (56,77%) y se suman Pasco (21,05%), Ayacucho (19,59%) y Madre de Dios (19,51%). Con ello se refleja la necesidad de implementar la modalidad presencial en territorios como Loreto, Amazonas y Ucayali debido a las brechas educativas existentes y en la poca conectividad con la que cuentan la diversidad de contextos de los mencionados territorios.

Según la ENDO (MINEDU, 2021h), las y los docentes de secundaria rural, mayoritariamente, consideran que el tipo de servicio educativo debería ser presencial siendo que el 98,88% retornarían a las aulas. Así también, encontramos que, en cuanto a la modalidad semipresencial, el 97,82% de las y los docentes consideran que el tipo de servicio educativo debería brindarse en dicha modalidad y que estarían de acuerdo en retornar a las aulas. No obstante, se mantiene un porcentaje significativo de docentes de secundaria rural que considera que las clases deberían ser remotas, equivalente al 77,01%.

ILUSTRACIÓN 26 PORCENTAJE DE DOCENTES QUE RETORNARÍA A LAS AULAS SEGÚN EL TIPO DE SERVICIO EDUCATIVO QUE PODRÍA DARSE EL SIGUIENTE AÑO



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

Ello invita a pensar que aún se cuenta con docentes que no retornarían a las aulas; en ese sentido, la ENDO (MINEDU, 2021h) se recopiló los motivos por los cuales las y los docentes no retornarían a la escuela:

TABLA 2 CONDICIÓN DE RETORNO O NO RETORNO SEGÚN MODALIDAD DE SERVICIO QUE PODRÍA DARSE EL SIGUIENTE AÑO

| Tipo de servicio educativo | CONDICIONES ADECUADAS | | PROTOCOLOS DE HIGIENE Y SEGURIDAD | | VIVE CON FAMILIARES VULNERABLES | | COMORBILIDADES | | RECURSOS FINANCIEROS | |
|----------------------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|----------------|---------------|----------------------|--------------|
| | Cuenta | No cuenta | Existen | No existen | No vive | Sí vive | No tiene | Sí tiene | Sí cuenta | No cuenta |
| Presencial | 63,64% | 36,36% | 72,73% | 27,27% | 72,73% | 27,27% | 81,82% | 18,18% | 81,82% | 18,18% |
| Semi presencial | 44,44% | 55,56% | 55,56% | 44,44% | 88,89% | 11,11% | 77,78% | 22,22% | 100,00% | 0,00% |
| Remoto | 53,33% | 46,67% | 58,33% | 41,67% | 61,67% | 38,33% | 76,67% | 23,33% | 95,00% | 5,00% |
| Total general | 52,81% | 47,19% | 59,55% | 40,45% | 68,54% | 31,46% | 77,53% | 22,47% | 94,38% | 5,62% |

Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

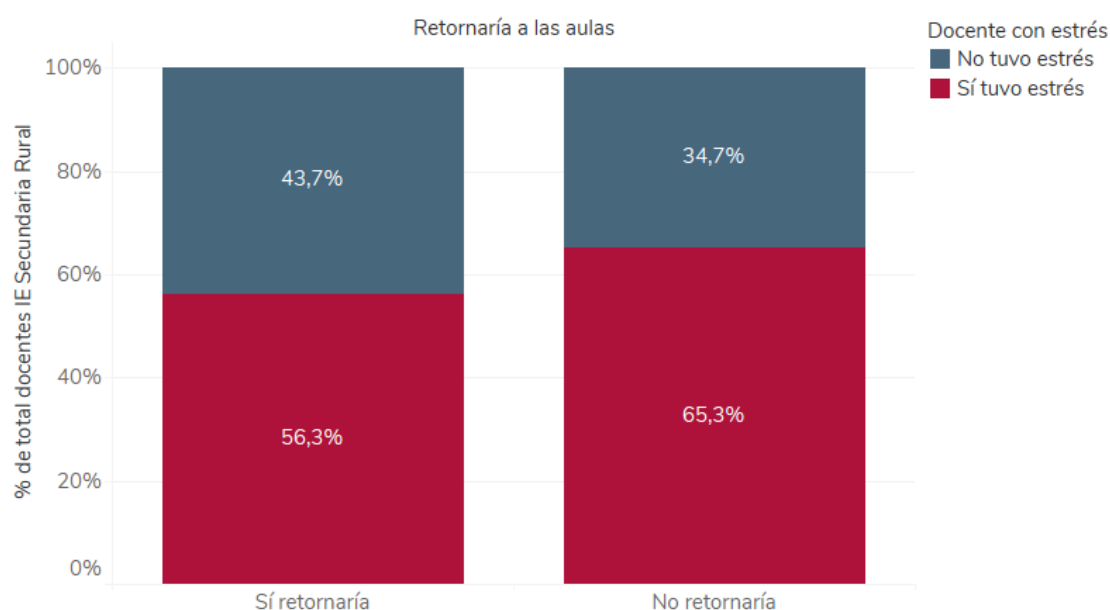
Del total de docentes que prefiere la educación presencial, el 36,36% considera que las IIEE no cuenta con las condiciones adecuadas para el retorno; sin embargo, el 52,81% del total de docentes de secundaria rural considera que las IIEE sí cuentan con las condiciones adecuadas para brindar un servicio educativo con modalidad presencial y/o semipresencial. Ligado a ello, 59,55% del total de docentes considera que las IIEE sí cuentan con los protocolos de higiene y seguridad. En ambos casos encontramos que las y los docentes se sentirían seguros(as) de retornar a las aulas siendo que estas contarán con las condiciones básicas para evitar la propagación del COVID 19. En ese sentido, se puede deducir que las y los docentes confían en que las IIEE cuentan con las condiciones básicas para garantizar un retorno seguro para todas y todos los agentes de la comunidad educativa.

Por otro lado, podemos observar que hay un bajo porcentaje de docentes que no volvería a la presencialidad por vivir con familiares vulnerables (27,27%) o tener comorbilidades (18,18%). A pesar de ser más propensos frente al COVID 19, las y los docentes no manifiestan preocupación frente a ello y retornarían a la escuela para brindar una educación presencial y/o semi presencial. Así también, es preciso señalar que en cuanto a contar con recursos financieros para retornar a la presencialidad, las y los docentes no manifiestan tener mayor preocupación al respecto, siendo que un porcentaje significativo (94,38%) sí contarían con los recursos financieros para retornar a la escuela.

Así también, según la ENDO (MINEDU, 2021h), del total de docentes que sufrieron de estrés, el 94.8% sí retornaría a clases presenciales y un 5.2% no retornaría a las aulas; teniendo en cuenta que del total de docentes entrevistados el 95.5% sí retornaría a la presencialidad. En el caso de la ansiedad y depresión relacionado con el retorno, los porcentajes son similares, siendo la variación en menos de un 2%.

Esto es positivo por un lado porque pese a tener síntomas de estrés, depresión o ansiedad y, a su vez, contar con alguna enfermedad preexistente o no contar con recursos necesarios, el compromiso con la educación presencial está presente en las y los docentes. Así como también, la urgencia de volver a las aulas para garantizar una educación equitativa, generando interacciones de calidad en entornos presenciales. No obstante, es necesario un mayor acompañamiento socioemocional desde el Estado y programas como Horizontes en beneficio del bienestar docente, así como del estudiante y del ambiente de enseñanza-aprendizaje.

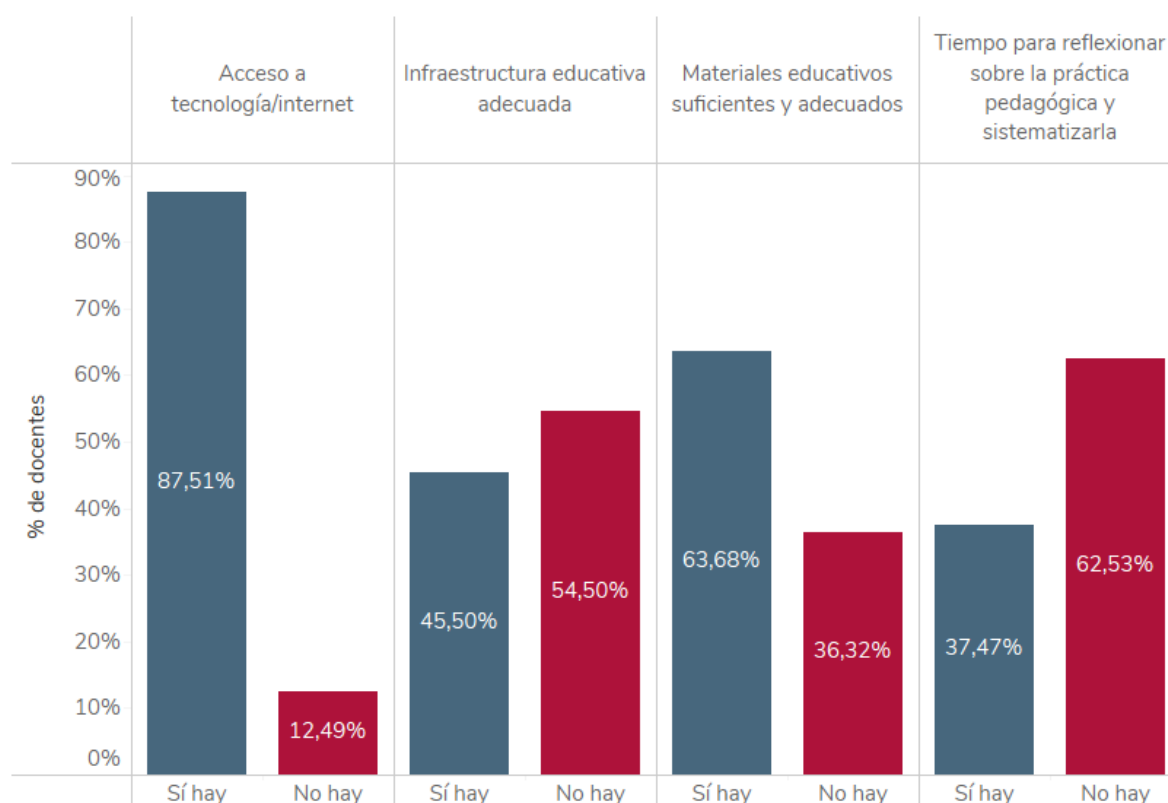
ILUSTRACIÓN 27 PORCENTAJE DE DOCENTES QUE RETORNARÍAN A LAS AULAS, SEGÚN SI TUVIERON ESTRÉS DURANTE LA PANDEMIA



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

Por otra parte, la ENDO (MINEDU, 2021h) nos arroja una serie de condiciones que las y los docentes requerirían para mejorar su práctica pedagógica. Entre los resultados y, durante el tiempo de pandemia, se evidencia la necesidad de contar con acceso a tecnología e internet (87,51%). En efecto, la educación a distancia requiere de conectividad y dispositivos electrónicos que permitan enseñar desde sus hogares; de la misma manera, se pone de manifiesto la necesidad de contar con materiales educativos suficientes y adecuados (63,68%). Ello podría relacionarse a la necesidad de contar con los recursos necesarios (tablets, computadoras, celulares, laptops, etc.) para poder enseñar a distancia. Por otro lado, es importante destacar que las y los docentes no consideran que la infraestructura educativa (54,50%) ni que el tiempo para reflexionar sobre su práctica pedagógica y la sistematización de esta (62,53%) sea necesario para mejorar su labor docente.

ILUSTRACIÓN 28 PORCENTAJE DE DOCENTES DE SECUNDARIA RURAL QUE CREE QUE HAY CONDICIONES PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA



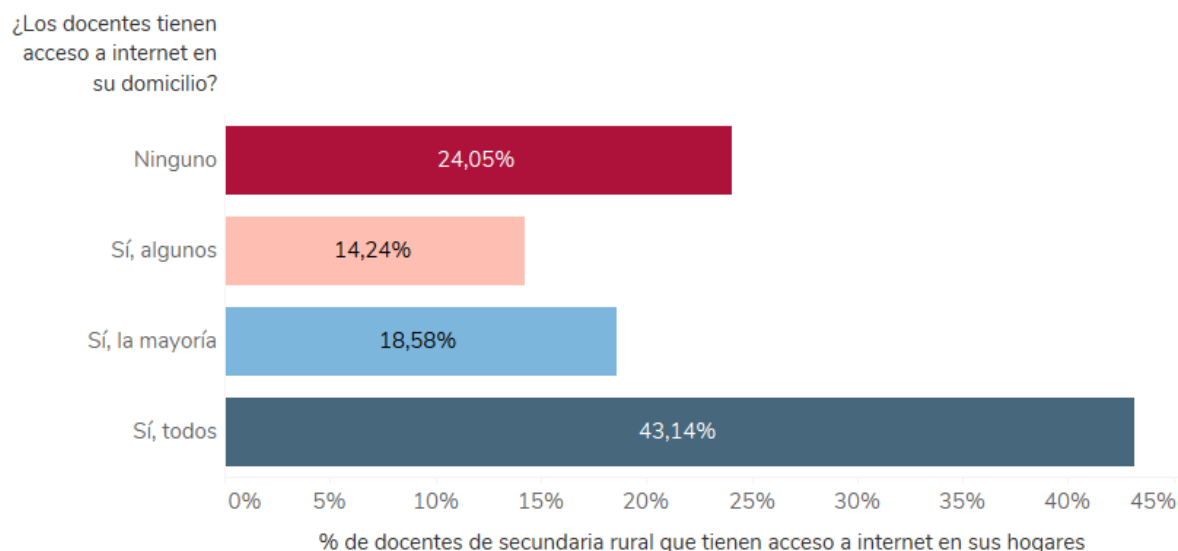
MINEDU (2021h). Elaboración propia

Tras ello, encontramos que las y los docentes consideran fundamental contar con los recursos tanto tecnológicos como educativos para mejorar su práctica pedagógica. En efecto, las escuelas de zona rural se han visto afectadas al no contar con acceso a tecnologías, señal de internet ni dispositivos para acceder, por ejemplo, al Aprendo en Casa. Situación que refleja las grandes brechas existentes en nuestro sistema educativo y las condiciones para enseñar de las y los docentes de escuela rural.

En la misma línea, el [Censo Educativo \(MINEDU, 2021a\)](#) presenta las condiciones en cuanto a acceso a internet en los hogares de las y los actores de la comunidad educativa. En el caso de la secundaria rural, encontramos que las y los docentes de IIEE de este nivel educativo, cuentan con internet en sus hogares (43,14%). Y, aunque esta cifra es alentadora, aún se cuenta con un 24,05% de docentes de IIEE de secundaria rural que no cuentan con internet en sus hogares para enseñar a distancia. Si bien nos

encontramos en un proceso de retorno a clases, que, en muchos contextos ya es una realidad, como hemos visto, aún miles de escuelas brindan una educación semipresencial (educación híbrida) la cual requiere -en definitiva- de conexión a internet.

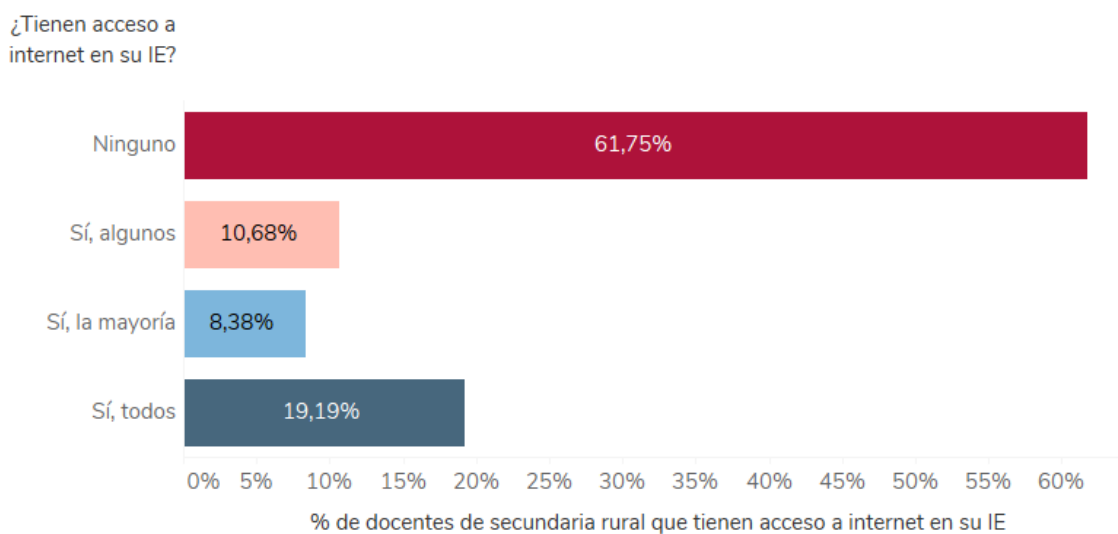
ILUSTRACIÓN 29 PORCENTAJE DE DOCENTES DE IE DE SECUNDARIA RURAL CON ACCESO A INTERNET EN SU DOMICILIO



Fuente: MINEDU (2021h). Elaboración propia

Así también, esta situación se repite en cuanto al acceso a internet en las IIEE de secundaria rural, en las cuales encontramos que 61,75% del personal docente *no* logra acceder a internet en las escuelas; lo cual se debe a que el 70,14% de IIEE *no* cuenta con internet. No obstante, encontramos que gran porcentaje de IIEE cuenta con computadoras (67,52%), impresoras (72,91%) y tablets (81,50%).

ILUSTRACIÓN 30 PORCENTAJE DE DOCENTES DE IE DE SECUNDARIA RURAL CON ACCESO A INTERNET EN SU IE



Fuente: MINEDU (2021a). Elaboración propia.

Tras lo expuesto, es preciso señalar que el retorno a clases, en una modalidad presencial o semipresencial, es una realidad que -en definitiva- retará al sistema educativo peruano. Aún queda pendiente atender las carencias, brechas y desigualdades enraizadas en la diversidad de contextos que componen nuestro país. Garantizar una atención educativa equitativa y de calidad para las y los estudiantes debe considerarse una prioridad en la agenda política peruana de tal manera que, al finalizar el año 2022, contemos con los mayores índices en cuanto a matrícula, pero, sobre todo, de culminación y recuperación de aprendizajes de la región.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA SECCIÓN

La pandemia nos ha retado y obligado a comprender una nueva normalidad. La escuela dentro de esta ha sufrido una serie de reformas que han promovido que la educación a distancia y, actualmente, híbrida se lleve a cabo y garantice -dentro de lo posible- el acceso a la educación de millones de estudiantes a nivel nacional. No obstante, las

medidas adoptadas deben potenciarse y se deben elaborar políticas que fortalezcan lo avanzado hasta la fecha; así como el apoyo de las autoridades competentes que aseguren una educación de calidad para todos y todas, a fin de cumplir con lo propuesto por el Proyecto Educativo Nacional al 2036, el reto de la ciudadanía plena, garantizando que todas las personas accedan a la educación y aprendan durante toda la vida.

Por otro lado, las y los directivos y docentes, tras casi dos años completos de educación a distancia, deben generar estrategias para valorar los aprendizajes obtenidos por las y los estudiantes -más allá de los aprendizajes formales o ligados a las competencias del currículo- en la cotidianidad y desde las propias vivencias de las y los actores. Estos aprendizajes deben incluirse en la agenda educativa y, desde el quehacer docente y la gestión, planificar sesiones de enseñanza aprendizaje y ambientes que valoren y enriquezcan lo aprendido. Con relación a las y los docentes, es fundamental que se continúen y fortalezcan los esfuerzos por atender socioemocionalmente a estos actores educativos que, durante los dos años de pandemia vividos, han contribuido a que la educación no se vea paralizada y que, por tanto, millones de estudiantes continúen aprendiendo y fortaleciendo sus competencias y capacidades.

Finalmente, aún existe una deuda pendiente del Estado con la educación, especialmente con la educación rural, la adolescencia y la niñez. Durante décadas la educación rural ha presentado desigualdades abismales en comparación con la educación en zonas urbanas y, aún mayor, a comparación de la educación privada. Estas desigualdades sociales, económicas, culturales y lingüísticas deben ser eliminadas mediante políticas educativas y sociales que se preocupen por atender a la población y se les brinde una condición de vida digna pero, principalmente, una educación de calidad para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Pastor, A. (2020a). *Educación de calidad en contextos de emergencia*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/educacion-de-calidad-en-contextos-de-emergencia/>
- Alonso-Pastor, A. (2020b). *Estrategias de Educación a distancia en respuesta al cierre de las escuelas por el COVID-19*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/estrategias-de-educacion-a-distancia-en-respuesta-al-cierre-de-las-escuelas-por-el-covid-19-parte-1/>
- Alonso-Pastor, A. (2020c). *La educación en tiempos de pandemia: Analizando el Informe de la CEPAL-UNESCO*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-analizando-el-informe-de-la-cepal-unesco/>
- Alonso-Pastor, A. (2021). *Propuesta para garantizar aprendizajes en tiempos de pandemia*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/propuesta-para-garantizar-aprendizajes-en-tiempos-de-pandemia/>
- Alvarez, S. M. (2020). El desafío de repensar la universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13. <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/297/274>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación XXX*, 58, 11–33. <http://www.grade.org.pe/crear/recurso/escuelas-rurales-en-el-peru-factores-que-acentuan-las-brechas-digitales-en-tiempos-de-pandemia-covid-19-y-recomendaciones-para-reducirlas/>
- Andrade, A. P., Luis, P., & Guerrero Ortiz, A. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Proyecto CREER/GRADE.

Banco Central de Reserva del Perú. (2021). *Reporte de Inflación. Diciembre 2021. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2021-2023.*

<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Reporte-Inflacion/2021/diciembre/reporte-de-inflacion-diciembre-2021.pdf>

BID. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad.

In *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe* (Vol. 2). Banco

Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002756>

BID. (2021). Estudiantes desvinculados: los costos reales de la pandemia. In *Hablemos de política educativa* (Vol. 10).

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>

Cabero, J., & Ruiz Palmero, J. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 16–30.

<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222>

Calmet, E. (2021). *Últimos Decretos Supremos Minedu 2021: Contenido Y Relevancia.*

Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/general/ultimos-decretos-supremos-minedu-2021-contenido-y-relevancia/>

CEPAL. (2021). *Construir un futuro mejor Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.*

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46682/S2100125_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y

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

https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

CIPCA. (2020). *Programa Horizontes con propuesta de formación técnica en emergencia sanitaria.* Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion->

rural/programa-horizontes-con-propuesta-de-formacion-tecnica-en-emergencia-sanitaria/

CIPCA. (2022). *Educación productiva rural en tiempos de emergencia sanitaria*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/unesco-horizontes/educacion-productiva-rural-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria/>

Consejo Nacional de Educación. (2021). *Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano - Segundo Semestre 2021 - Primer Semestre 2022 DS 014-2021-MINEDU - Gobierno del Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2174406-plan-nacional-de-emergencia-del-sistema-educativo-peruano-segundo-semester-2021-primer-semester-2022-ds-014-2021-minedu>

Cosar, R. (2020a). *Abandono escolar en Perú*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-secundaria/resumen-del-articulo-sobre-abandono-escolar-por-robin-cavagnoud/>

Cosar, R. (2020b). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-secundaria/creencias-docentes-el-enfoque-de-genero-en-la-educacion-y-la-educacion-sexual-en-secundaria/>

Cosar, R. (2021a). *Crisis alimentaria: Análisis del programa Qali Warma*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/ods/crisis-alimentaria/>

Cosar, R. (2021b). *El retorno a la presencialidad en las escuelas rurales*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-rural/el-retorno-a-la-presencialidad-en-las-escuelas-rurales/>

Cosar, R. (2021c). *Percepciones sobre el enfoque de género en estudiantes y docentes de Amazonas y Cusco*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/unesco-horizontes/percepciones-sobre-el-enfoque-de-genero-en-estudiantes-y-docentes-de-amazonas-y-cusco/>

- Cosar, R. (2021d). *Sentidos y desafíos de la secundaria rural*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/general/sentidos-y-desafios-de-la-secundaria-rural/>
- Diario Oficial El Peruano. (2020). *Decreto Legislativo N° 1465*.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-establece-medidas-para-garantizar-l-decreto-legislativo-n-1465-1865631-1/>
- Egúsquiza, R. (2021). *Retorno a clases ¿qué proponen nuestros vecinos?* Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/retorno-a-clases-que-proponen-nuestros-vecinos/>
- Giraldo-Ramírez, M. E., & Álvarez, G. (2021). Educación en tiempos de pandemia: tensiones, evidencias y emergencias de la relación educación y tecnología. *Revista Linhas*, 22(48), 122–137. <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19606/12836>
- Gómez-Arteta, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 15, 152–165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE. *Educase Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iguiñiz, M. (2021). *2021, Año trascendental para la Equidad Educativa*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/2021-ano-trascendental-para-la-equidad-educativa/>
- INEI. (2021). *Informe Técnico - Estado de la Niñez y Adolescencia (Julio-Agosto-Septiembre 2021)*.
- INEI. (2022). *Encuesta Nacional de Hogares - ENAHO 2022*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.inei.gov.pe/estadisticas/encuestas/>

López, H. A. (2019). Experiencias, fortalezas y dificultades de la educación a distancia virtual.

Revista Multi-Ensayos, 5(10), 61–65.

<https://doi.org/10.5377/MULTIENSAYOS.V5I10.8883>

MINEDU. (2014). *Decreto Supremo N° 004-2014-MINEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118283-004-2014-minedu>

MINEDU. (2017). *Resolución Ministerial N° 153-2017-MINEDU PARTE 1*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169809-153-2017-minedu-parte-1>

MINEDU. (2019). *Resolución Viceministerial N° 220-2019-MINEDU*.

MINEDU. (2020a). *Decreto Supremo N° 011-2020-MINEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1094176-011-2020-minedu>

MINEDU. (2020b). *RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 160-2020-MINEDU*.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>

MINEDU. (2020c). *Resolución Viceministerial N° 00093-2020-MINEDU*.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf

MINEDU. (2021a). *Censo Educativo 2021*. ESCALE - Unidad de Estadística Educativa.

http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/7019130

MINEDU. (2021b). *Decreto Supremo N° 008-2021-MINEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138242-008-2021-minedu>

MINEDU. (2021c). *Decreto Supremo N° 011-2021-MINEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138258-011-2021-minedu>

MINEDU. (2021d). *Decreto Supremo N° 014-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138276-014-2021-minedu>

MINEDU. (2021e). *Decreto Supremo N° 015-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2337663-015-2021-minedu>

MINEDU. (2021f). *Decreto Supremo N° 016-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2337768-016-2021-minedu>

MINEDU. (2021g). *Decreto Supremo N° 195-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2534597-195-2021-minedu>

MINEDU. (2021h). *Encuesta Nacional a Docentes, 2020.* ESCALE - Unidad de Estadística

Educativa. [http://escale.minedu.gob.pe/uee/-](http://escale.minedu.gob.pe/uee/)

[/document_library_display/GMv7/view/6981285](http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/6981285)

MINEDU. (2021i). *Minedu ya ha distribuido el 85 % de las tablets - Gobierno del Perú.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/396906-minedu-ya-ha-distribuido-el-85-de-las-tablets>

MINEDU. (2021j). *Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531-2021-minedu>

MINEDU. (2021k). *Resolución Viceministerial N° 211-2021-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2013435-211-2021-minedu>

MINEDU. (2021l). *Resolución Viceministerial N° 267-2021-MINEDU.*

MINEDU. (2022a). *Decreto Supremo N° 002-2022-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2743198-002-2022-minedu>

MINEDU (2022b). *Padrón de Instituciones Educativas.* <http://escale.minedu.gob.pe/uee/->

[/document_library_display/GMv7/view/958881](http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/958881)

MINEDU. (2022c). *Resolución Ministerial N° 016-2022-MINEDU.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2659088-016-2022-minedu>

- Observatorio de la Educación Peruana. (2020). *La educación rural y la secundaria en la respuesta al COVID-19*. Observatorio de La Educación Peruana.
<https://obepe.org/educacion-rural/la-educacion-rural-y-la-secundaria-en-la-respuesta-al-covid-19/>
- Observatorio de la Educación Peruana. (2021a). *Factores de riesgo: el rol de la escuela - MOOC 3 - Unidad 3*. <https://obepe.org/unesco-horizontes/cursos-unesco/factores-de-riesgo-el-rol-de-la-escuela-mooc-3-unidad-3/>
- Observatorio de la Educación Peruana. (2021b). *Unidad 1- MOOC 2: Mis habilidades socioemocionales e interculturales*. <https://obepe.org/unesco-horizontes/cursos-unesco/mooc-2-mis-habilidades-socioemocionales-e-interculturales/>
- Observatorio de la Educación Peruana. (2021c). *Unidad 2 - MOOC 2: Mis habilidades socioemocionales e interculturales*. <https://obepe.org/unesco-horizontes/unidad-2-mooc-2-unesco-horizontes/>
- Olaya, G. (2021). *Desafíos del Currículo Pospandemia desde la perspectiva del y la docente*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/desafios-del-curriculo-pospandemia-docente/>
- Olaya, G., & Salas, V. (2021a). *La vocación de ser docente: vivencias de docentes rurales en tiempos de pandemia – Parte I*. Observatorio de La Educación Peruana.
<https://obepe.org/ods/la-vocacion-de-ser-docente-vivencias-de-docentes-rurales-en-tiempos-de-pandemia-parte-i/>
- Olaya, G., & Salas, V. (2021b). *La vocación docente: ser y estar con las y los otros*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-rural/la-vocacion-docente-ser-y-estar-con-las-y-los-otros/>
- Pacheco, J. (2021). *Balance del año académico 2020 y la educación rural*. Universidad Católica San Pablo. <https://ucsp.edu.pe/balance-ano-academico-2020-educacion-rural/>

- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Ó. U., & Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe3.589>
- Prince, Á. C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Podium*, 39, 103–120. <https://doi.org/10.31095/podium.202>
- Ríos, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Plus Economía*, 9(2), 107–112.
<http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504/436>
- Rojo, Y. (2021). *Género en educación: un asunto de justicia educativa*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/general/genero-en-educacion-un-asunto-de-justicia-educativa/>
- Salas, V., & Olaya, G. (2021). *La vocación de ser docente: vivencias de docentes rurales en tiempos de pandemia – Parte II*. Observatorio de La Educación Peruana.
<https://obepe.org/educacion-rural/la-vocacion-de-ser-docente-vivencias-de-docentes-rurales-en-tiempos-de-pandemia-parte-ii/>
- Salirrosas, L. S., Tuesta, J. A., & Guerra, A. (2021). La estrategia “Aprendo en casa” y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300202
- Silva, Z. (2021). *Proyectos integrados: miradas desde diferentes momentos de la pandemia*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/covid-19/proyectos-integrados-miradas-desde-diferentes-momentos-de-la-pandemia/>
- Silva, Z. (2022). *Estrategias y acciones para la docencia rural en tiempos de pandemia*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/unesco-horizontes/estrategias-y-acciones-para-la-docencia-rural-en-tiempos-de-pandemia/>

- Tineo, L. E. (2021). *Desafíos ante el retorno a la presencialidad educativa en las escuelas rurales amazónicas de la RESSOP*. Observatorio de La Educación Peruana.
<https://obepe.org/covid-19/desafios-ante-el-retorno-a-la-presencialidad-educativa-en-las-escuelas-rurales-amazonicas-de-la-ressop/>
- UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNESCO, & IEA. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: international evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398/PDF/380398eng.pdf.multi>
- UNICEF. (2021a). *Lacro COVID-19 Respuesta Educativa: Update 31 - Resumen 2021 Anual: Logros, desafíos & próximos pasos*. <https://www.unicef.org/lac/media/30461/file>
- UNICEF. (2021b). *UNICEF: Regreso a clases presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por la pandemia*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudar%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la>
- Vegas, M. (2020). *Educación rural: lecciones y desafíos hacia el 2021*. UNESCO.
<https://es.unesco.org/news/educacion-rural-lecciones-y-desafios-2021>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12(27).
<https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11502>



**OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA**