

Retorno a las clases en América Latina: ¿Qué podemos aprender para el caso de Perú?

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha impactado la educación de niñas, niños y adolescentes a nivel mundial tras el cierre intempestivo de las escuelas en el 2020, en el marco de las medidas de salud pública. En este contexto, el acceso a la educación remota se ha visto condicionado por las desigualdades económicas y de acceso a la tecnología por parte de los países y familias, en línea con la llamada 'brecha digital'. De hecho, como identifica García (2020), las soluciones para asegurar la continuidad en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes han llegado "de manera desigual y pueden agudizar aún más las brechas educativas que existían en la región antes de la pandemia"[1]; lo cual implica un mayor riesgo para los estudiantes más vulnerables, niñas y adolescentes, minorías étnicas, estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes en situación de pobreza.

Una serie de estudios han alertado de las consecuencias negativas del cierre de escuelas para el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos de las escuelas y docentes por continuar con la educación a distancia, se resalta el potencial incremento de la desigualdad educativa en una región con ya altos niveles de desigualdad, como es el caso de América Latina. El impacto del cierre de escuelas, además, no se restringe a lo educativo. Se suman aspectos como la socialización, la salud mental y el bienestar de los estudiantes. En esa línea, como menciona García (2020), la escuela es un espacio protector para muchos niños, niñas y adolescentes[2]. El cierre de escuelas y aislamiento aumenta el riesgo de violencia y maltrato en los hogares, como se ha visto en otros países del mundo y ya se evidencia en el caso de la pandemia en Perú[3].

Otro de los problemas identificados en la región es el potencial aumento del abandono escolar en el contexto de crisis económica exacerbada por la pandemia. A nivel internacional, se han identificado que cerca de 11 millones de estudiantes, desde la educación primaria hasta la secundaria, podrían abandonar los estudios sólo por el impacto de la pandemia en los ingresos (Azevedo et al 2021[4]). En América Latina, algunos países, incluido Perú, se encuentran implementado

sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes en riesgo de deserción. Lo cierto es que las diferencias de acceso a la educación remota, el impacto económico de la pandemia en los hogares y la pérdida de los efectos protectores de la escuela están generando consecuencias directas en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.



En este contexto, el retorno a las escuelas se plantea como urgente. Sin embargo, el avance del mismo alrededor del mundo se ha visto condicionado por desigualdades globales que van más allá de los sistemas educativos: la calidad diferenciada de los sistemas de salud, las posibilidades de acceder a elementos clave para superar la pandemia como las vacunas, o de condicionar adecuadamente las instituciones educativas. Sumado a ello, conforme la crisis sanitaria se ha estabilizado en ciertas regiones de Latinoamérica y se han alcanzado hitos importantes como la vacunación, otros elementos también entran en juego, como la prioridad que se le da a la reapertura de las escuelas desde el gobierno, las condiciones previas de los sistemas educativos, las políticas públicas diseñadas y puestas en práctica para alcanzar dicha meta y el rol de la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) en dicho proceso.

Con el objetivo de dimensionar y hacer seguimiento al cierre de los sistemas

educativos alrededor del mundo, UNESCO ha calculado el número de semanas en los que los países han mantenido cerrados, parcialmente cerrados o han abierto sus escuelas desde el inicio de la pandemia. A partir de estos datos, se encuentra que, a la fecha, América del Sur es el continente que acumula el mayor número de semanas con escuelas cerradas o parcialmente cerradas en el planeta (57 semanas en promedio), casi el doble del promedio mundial (35 semanas)[5]. Es importante considerar, sin embargo, que no es lo mismo un sistema educativo 'completamente' cerrado a uno 'parcialmente' cerrado según la consideración de UNESCO. Esta segunda categoría implica la apertura gradual de las escuelas. De hecho, como menciona UNICEF en un reciente reporte sobre el tema, a pesar de que algunos países no han abierto aún la totalidad de sus escuelas, en algunos casos una parte importante de sus estudiantes ya están recibiendo clases presenciales[6]. Aun así, estas cifras dan cuenta de diferencias globales importantes.

A la fecha, América del Sur es el continente que acumula el mayor número de semanas con escuelas cerradas o parcialmente cerradas en el planeta, con casi el doble del promedio mundial.

A la fecha, todos los países de Latinoamérica cuentan con sistemas educativos *parcialmente* abiertos o cerrados^[7]. En este contexto, es importante identificar cuántos son los estudiantes que se encuentran asistiendo a la presencialidad en estos países, números que varían significativamente. Entre los porcentajes más altos se encuentran Argentina (94% de estudiantes) y Chile (88%); mientras que Perú cuenta con el 4,4% de estudiantes asistiendo en presencialidad y Ecuador con 7%[8]. Así, cuando analizamos la experiencia de cada país, encontramos distintas particularidades sobre la situación de la apertura, así como tensiones alrededor de la misma. Para este artículo, quisiera discutir preliminarmente algunos de los elementos en los que podemos notar diferencias y similitudes con el caso peruano.

En primer lugar, se identifican algunos elementos en común. El principal es el desarrollo de protocolos sanitarios y el acondicionamiento de las escuelas, así como medidas ante el posible contagio de estudiantes, docentes o personal administrativo. Asimismo, la mayoría de los países ha optado por implementar modelos que combinan educación a distancia y educación presencial, llamados 'híbridos' (Chile, Uruguay), 'de alternancia' (Colombia), 'bimodales' (Argentina) o 'semi-presencial' (Perú). Es decir, ningún país de Latinoamérica optó por un

retorno en las mismas condiciones previas a la pandemia (con asistencia durante toda la jornada escolar y todos los días de la semana), y han migrado hacia una nueva forma de enseñanza-aprendizaje que busca la complementariedad entre ambas modalidades (presencial y remota). Por otro lado, estos países también han optado por la priorización curricular de ciertas áreas o temáticas (como los casos de Chile, Colombia, Argentina, Uruguay y Perú). Se suma a esto las evaluaciones diagnósticas y guías para la enseñanza al nivel real.

Sin embargo, más allá de los elementos del diseño de las estrategias de retorno, el proceso de apertura implica considerar las posturas de una serie de actores de la comunidad educativa: autoridades nacionales, regionales y locales, maestros y maestras, padres y madres de familia y estudiantes. No en todos los casos estos actores están en la misma página respecto a la apertura o a las condiciones de esta. Veamos el caso de Argentina. Como mencionamos, según UNICEF, Argentina es el país de Latinoamérica con un mayor porcentaje de estudiantes asistiendo a clases presenciales[9]. Sin embargo, esto implicó una serie de decisiones disputadas.

Las clases en Argentina iniciaron el 15 de febrero de este año, con la proyección de que la apertura sea de forma escalonada a nivel nacional. Esta decisión se encontró con la negativa de los sindicatos docentes, quienes argumentaban la irresponsabilidad de dicha política ante el aumento de contagios. Para entender este panorama, es importante mencionar que Argentina es un sistema educativo federativo y descentralizado donde cada región gestiona con los docentes de su territorio. En abril, las clases se suspendieron en Buenos Aires, en el marco de las medidas de aislamiento dictadas por el gobierno argentino. Sin embargo, unos días después, la Cámara de Apelaciones falló en contra de la suspensión. El fallo fue en respuesta de dos amparos de organizaciones de padres de familia que estaban a favor de la apertura, y que fueron respaldados por el alcalde^[10]. Se acordó que las clases presenciales iniciarían en los siguientes días, ante lo cual los sindicatos docentes anunciaron una huelga. Sin embargo, las clases no se retomaron en su totalidad durante esos meses. Fue desde el primero de septiembre que el Gobierno Argentino anunció intensificar la presencialidad en el país a partir de los cambios aprobados en los protocolos sanitarios de las escuelas. Esta decisión continúa siendo disputada por los sindicatos docentes, quienes demandan más seguridad para los estudiantes y para ellos.

La situación de los docentes varía según cada país de América Latina, pero un elemento común es que muchos sindicatos han criticado los planes de apertura. La situación de Argentina se repite en Chile, Brasil, Uruguay y Perú. Con estos antecedentes, será clave identificar cuáles son las razones que los docentes de la región argumentan para criticar la apertura, así como las condiciones que reclaman. Como muchos problemas sociales, las demandas docentes no se deberían entender como individualizadas, sino como un fenómeno social, enmarcado en un contexto histórico de la cuestión docente en la región y de los efectos que también ha tenido la pandemia en ellos y en su bienestar.

Por otro lado, el tema de la descentralización educativa en el proceso de apertura ha sido clave para casi todas las experiencias de la región. Un aspecto primordial para el retorno que ha sido adoptado por la mayoría de los países en América Latina es la implementación de una estrategia escalonada y gradual. La apertura gradual se enmarca, en casi todos los países, en una estrategia descentralizada, donde los distintos estados, departamentos o jurisdicciones han tenido la posibilidad de determinar la progresividad de la apertura en su territorio, tal como ha ocurrido en Perú, Argentina, Chile y Brasil. La pandemia pareció haber resaltado la importancia de la gestión con enfoque territorial y las decisiones en el marco de un proceso de descentralización. Es clave, sin embargo, considerar los distintos niveles de institucionalidad de la gestión descentralizada entre estos países para entender las diferencias en el éxito o dificultades de ese proceso.



Las demandas docentes deben ser tomadas en cuenta y entenderse como un fenómeno social, considerando, también, los efectos que ha tenido la pandemia en ellos y en su bienestar.

Otro elemento importante es la evidencia en la que se basan las autoridades de los países para justificar sus decisiones respecto a la apertura, así como para darle confianza a la población sobre el proceso de reapertura. En el caso de Chile, el secretario de Estado declaró que las decisiones del Gobierno se basan en estudios internacionales sobre reaperturas de escuelas que indican que los estudiantes transmiten y contagian menos que la población general, y que el funcionamiento presencial en establecimientos no ha generado rebrotes importantes. De la misma forma, en el caso de Argentina, el exministro de Educación Nicolás Trotta ha reiterado que “la evidencia nos permite confirmar que bajo los protocolos y cuidados necesarios para prevenir contagios de coronavirus la escuela es un lugar seguro”[11]. En cambio, en el caso de Perú, ciertas autoridades educativas han brindado información contradictoria con la evidencia científica internacional para sustentar que no se continúe con la apertura gradual a nivel nacional[12].

La apertura gradual de los colegios se enmarca, en casi todos los países, en

una estrategia descentralizada, donde los distintos estados, departamentos o jurisdicciones han tenido la posibilidad de determinar la progresividad de la apertura en su territorio.

El uso de la evidencia científica para la toma de decisiones sobre la apertura y la comunicación transparente sobre estos pasos a la población han sido resaltados como elementos clave en países que regresaron a la presencialidad en el 2020. Este tema es clave en dos aspectos: en primer lugar, debido a que nueva evidencia sobre la COVID-19 surgía constantemente, especialmente con la aparición de nuevas cepas; por lo que era necesario contar con medidas sanitarias flexibles que se adapten a estos cambios. Países como Uruguay o Chile implementaron comités consultivos en las regiones y escuelas que debían estar al tanto de la nueva evidencia. Por otro lado, estas experiencias resaltan la importancia de: las políticas presentadas de manera transparente; la comunicación clara y efectiva basada en evidencia (que fue clave incluso en contextos donde la reapertura era impopular); los mensajes alineados en todos los niveles de gobierno y criterios, y de los planes de contingencia compartidos con la población.

Como hemos podido ver, las consecuencias generadas por la COVID-19 presentan ciertos elementos comunes en los sistemas educativos de la región. En líneas generales, se identifica que no hay un consenso entre los distintos actores de la comunidad educativa ante la reapertura en distintos países de la región, y que los distintos gobiernos han tomado una serie de decisiones y negociaciones en este contexto polarizado. Por otro lado, se encuentra que se ha brindado distinta prioridad a la reapertura desde los gobiernos, así como a la divulgación de evidencia científica que sustente tanto las decisiones sobre la reapertura como para generar confianza entre la comunidad educativa y la opinión pública. Entre algunos elementos comunes encontramos los planes escalonados y graduales para el retorno (algunos más rápidos y otros más conservadores) en el marco de un proceso descentralizado.

Generalmente, tendemos a pensar y reflexionar los problemas del Perú limitados por nuestras fronteras nacionales, cuando hay mucho por reflexionar desde la experiencia de nuestros países vecinos sin perder las particularidades de nuestro contexto e historia. Si bien en este artículo se han identificado una serie de elementos en las experiencias de la reapertura de un grupo de países de Latinoamérica, es importante mencionar que este es solo un breve recuento y que

será clave seguir reflexionando en esta problemática; así como incorporar las investigaciones sobre la pedagogía en el nuevo contexto educativo, y los retos y las prioridades de las competencias que pueden trabajarse de manera remota.

[1] Fuente: García, 2020. COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. PNUD LAC C19 PDS Nro. 20. UNICEF. Ver: <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>

[2] Fuente: García, 2020. COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. PNUD LAC C19 PDS Nro. 20. UNICEF. Ver: <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>

[3] Sanchez, A., Catherine Porter, Favara, M., & Scott, D. (2021). The impact of COVID-19 lockdowns on physical domestic violence: Evidence from a list randomization experiment | GRADE. *SSM-population health*, 14, 100792.

[4] Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40.

[5] Le siguen América del Norte con 46 semanas, Asia con 44 semanas, África con 30 semanas, Europa con 28 semanas y Oceanía con 9 semanas. Asimismo, el promedio de escuelas completamente cerradas a nivel mundial es de 19 semanas, mientras que en América del Sur es de 28 semanas. Fuente: UNESCO, 2021. "Global monitoring of school closures caused by COVID-19". Ver <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Fecha de corte: 31/10/2021.

[6] Fuente: UNICEF, 2021: p.1. Ver <https://www.unicef.org/lac/media/29081/file>

[7] Excepto Uruguay que se encuentra totalmente abierto. Fuente UNESCO, 2021. "Global monitoring of school closures caused by COVID-19". Ver: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Fecha de corte: 31/10/2021

[8] *Ibíd.*

[9] Fuente: UNICEF, 2021: p.2. Ver: <https://www.unicef.org/lac/media/29081/file>

^[10]<https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/coronavirus-argentina-tribunal-falla-contra-suspension-de-clases-presenciales-en-escuelas-de-buenos-aires-alberto-fernandez-noticia/?ref=ecr>

[1 1]

Ver:

<https://www.elpaisdiario.com.ar/politica/pese-a-los-rumores-de-cierre-total-para-el-ministro-trotta-la-escuela-es-un-lugar-seguro-40894/>

[1 2]

<https://ojo-publico.com/2946/es-falso-el-dato-del-ministro-de-educacion-sobre-la-covid-19-en-ninos>

Verano 2021/2022

María Fernanda Rodríguez

Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE