



EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz

Crisis educativa y pandemia en municipios altamente afectados por el conflicto armado

**Aprendizajes de las comunidades
educativas acompañadas por Educapaz**

Crisis educativa y pandemia en municipios altamente afectados por el conflicto armado

**Aprendizajes de las comunidades
educativas acompañadas por Educapaz**



Programa Nacional de
Educación para la Paz



Fundación Escuela Nueva
Volvamos a la Gente

FUNDACIÓN PARA LA
RECONCILIACIÓN



Comité directivo

Angélica Pérez
Bernardo Toro
Clarita Arboleda
Claudia Mora
Enrique Chauz
José Fernando Mejía
Leonel Narváez
Luis Guillermo Guerrero
Óscar Sánchez
Vicky Colbert
Víctor Murillo

Coordinación nacional

Juana Yunis, coordinadora territorial y de incidencia
Maribel Gamba, coordinadora administrativa
Milena Montoya, coordinadora de planeación, evaluación y aprendizaje
Óscar Sánchez, director ejecutivo

Comité técnico

Adriana González	Leidy Riascos
Álvaro Valencia	Luis Enrique Galeano
Ana Maryuri Giraldo	Magda Reyes
Claudia Lancheros	Nicna Camargo
Janneth Cortés	Sabrina Burgos
Jeimmy Ramos	Solman Díaz
Juan José Correa	Tania Cruz

Crisis educativa y pandemia en municipios altamente afectados por el conflicto armado. Aprendizajes de las comunidades educativas acompañadas por Educapaz

Levantamiento de la información en campo: equipos técnicos, territoriales y de investigación de Educapaz

Elaboración: equipo de investigación de Educapaz

Coordinación de la publicación: Milena Montoya Serrano

Autoras: Milena Montoya Serrano, Laura Nossa Tejeiro y Gabriela Pinzón Plaza

Basado en el documento de trabajo elaborado por Mary Simpson y Felipe Trujillo

Diseño y revisión de estilo: Felipe Alejandro Riveros Cendales, Chigüiro Estudio SAS

Fotografías: archivo Educapaz

ISBN: 978-628-95523-0-0

©Programa Nacional de Educación para la Paz, Educapaz
educapaz.co

Carrera 11 #75-71, oficina 302

Teléfono (601) 805 3338

Instagram y Facebook: @educapazcolombia

Twitter: @EducapazC

YouTube: Programa Educapaz

Agosto de 2022

Introducción	5
1. Érase una vez una pandemia... y las escuelas del mundo vacías	9
La pandemia: respuestas del sistema educativo colombiano	15
¿Colombia digital? Situación de la conectividad y tenencia de dispositivos para el uso de internet en 2020	20
Deserción escolar por la pandemia	23
Inasistencia escolar por la pandemia	26
2. Alcance y metodología del <i>Estudio exploratorio sobre impactos y afectaciones del COVID-19 en los territorios donde actúa Educapaz</i>	33
¿Cuándo y cómo se hizo?	34
3. Los cambios no vienen solos: principales hallazgos y aprendizajes que dejó la pandemia	41
Categoría de acceso y permanencia	42
Resultados de la <i>Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19. Docentes y rectores de los territorios Educapaz</i>	44
Categoría de enseñanza y aprendizaje	56
Categoría de desempeño académico y evaluación	66
Categoría de salud física y emocional	74
Categoría de acompañamiento del MEN y de las secretarías de educación	81
Resumen de hallazgos y aprendizajes (tabla)	84
Epílogo: el reencuentro en medio de la pandemia 2021	87
Perspectivas del retorno a la presencialidad: ¿qué dicen las comunidades de los territorios Educapaz?	88
El retorno a las escuelas en Colombia	91
Lista de desafíos	99
Conclusiones	101
Lista de referencias bibliográficas	103



INSTITUCION EDUCATIVA
MAGANDEK PIZO
DEBE PRINCIPAL

MEGX YUWE KWE PIGTA - ME SX PIIYWEI YAU

Introducción

Dos años después de haberse declarado la pandemia originada por la expansión del virus de la influenza SARS-CoV-2, la humanidad ha empezado a sumar algunas victorias para su contención y manejo, como el desarrollo de las vacunas contra la enfermedad COVID-19, la adopción de mecanismos para garantizar su distribución en los países y una mayor conciencia y conocimiento respecto a las medidas de bioseguridad y pautas de autocuidado.

Sin embargo, el Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional y la Organización Mundial de la Salud (OMS) reitera que la pandemia del COVID-19¹ es un evento extraordinario que continúa afectando la salud de grupos poblacionales en todo el mundo, que el riesgo de propagación continúa y que se requiere de una respuesta internacional coordinada². En febrero de 2022 el ministro de Salud y Protección Social de Colombia Fernando Ruíz Gómez afirmó que el país y el mundo se encuentran en riesgo por el coronavirus³ (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022).

De tal manera que hoy persiste la incertidumbre frente a los factores que impulsan la aparición de nuevas variantes del virus, la posibilidad de rebrotes y la magnitud de los costos sociales y económicos de la pandemia que, a pesar de ser evidentes, aún falta

conocer a fondo, y cuyos efectos en el mediano y largo plazo todavía deben ser examinados⁴.

La contracción del crecimiento económico mundial en 2020 fue de -3,5 % (0,9 puntos porcentuales menos de lo que se había proyectado, lo que demostró una leve recuperación económica durante el segundo semestre del año, con el levantamiento de las cuarentenas obligatorias en varios países y la apertura gradual de la economía). Para 2021 el crecimiento fue de 6,1 %, casi un punto porcentual por encima de lo inicialmente estimado. Sin embargo, para 2022 se proyecta un crecimiento de 3,9 %, debido a que la economía mundial, ya debilitada por la pandemia, se ha afectado duramente por nuevos choques como la inflación, la desaceleración de las economías (China en particular), nuevos brotes de COVID-19 y la guerra en Ucrania (FMI, 2022)⁵.

En Colombia, un informe de la ANDI afirma que el país se tardará dos años en recuperar los niveles de crecimiento de 2019, y unos cuatro o cinco años en retornar a la senda de crecimiento que se había logrado en los últimos años (ANDI, 2021). Cabe destacar que en 2020 entraron a la pobreza multidimensional 489.000 personas en el país, siendo el cambio más estadísticamente significativo el que se presentó en los centros poblados y el área rural dispersa, que pasó de 34,5 % de pobres en 2019 a 37,1 % en 2020, lo cual fue tres veces el incremento de las cabeceras.

Por su parte, la pobreza monetaria de todo el país aumentó de 35,7 % a 42,5 %. No obstante, para 2021 el alza en la pobreza tanto multidimensional como monetaria logró revertirse; la pobreza multidimensional para la zonas rurales (centros poblados y área rural dispersa) disminuyó seis puntos porcentuales (p. p.). La pobreza monetaria nacional se redujo en

1. Según la Real Academia Española (RAE) «el acrónimo “COVID-19” que da nombre a la enfermedad se usa normalmente en masculino (“el COVID-19”) por influjo del género de “coronavirus” y de otras enfermedades víricas (“el zika”, “el ébola”), que toman el nombre del virus que las causa». Fuente: <https://twitter.com/raeinforma/status/1336571964853514240>

2. Para julio del año 2022 la OMS ha reiterado que la pandemia por coronavirus sigue siendo una emergencia de salud pública y una preocupación internacional.

3. Para la fecha de elaboración y cierre de la presente investigación la declaración de la emergencia sanitaria por causa de la pandemia del COVID-19 permanecía vigente. La emergencia sanitaria finalizó el 30 de junio de 2022, con implicaciones en la transformación de diversas normativas establecidas para este período de tiempo. Es de resaltar que la emergencia sanitaria tuvo una duración de más de dos años en Colombia (desde el 12 de marzo de 2020 al 30 de junio de 2022).

4. La presente investigación tiene como fecha de corte mayo de 2022.

5. Más en: <https://www.imf.org/es/Publications/WEO/Issues/2022/07/26/world-economic-outlook-update-july-2022>

3,2 p. p., pero continúa siendo mayor a la registrada antes de la pandemia: 39,3 % en 2021, frente a 35,7 % en 2020.

Por otra parte, la pandemia ha enfrentado a los seres humanos a toda suerte de dilemas éticos y morales que abarcan decisiones individuales sobre la libertad y el cuidado de la salud, decisiones colectivas frente a lo que se debe sacrificar a nivel individual para garantizar la vida en sociedad y decisiones en materia de política respecto a la garantía de derechos fundamentales como la vida, la salud, la educación, el trabajo y el alcance de las medidas a tomar para atenuar la propagación del virus. Asimismo, se demostró, con mucha crudeza, que hay personas que se encuentran más expuestas a condiciones socialmente inducidas de vulnerabilidad y exclusión.

A nivel global, los efectos negativos de la pandemia se concentraron en regiones y países con bajos ingresos, un mayor nivel de informalidad en la economía y altos niveles de deuda pública. A nivel doméstico, se profundizaron las brechas entre territorios rurales y urbanos, disminuyendo la calidad de vida de la población y empeorado las desigualdades de género. Fue evidente que los países que cuentan con mejores sistemas de salud y garantías para la seguridad social se encontraban mejor preparados para afrontar la crisis de la pandemia y garantizar a los ciudadanos unas condiciones mínimas para su subsistencia durante los períodos de cuarentena.

En el ámbito de la educación, los países que contaban con mejores condiciones de conectividad a internet y tenencia de dispositivos móviles pudieron sortear mejor la educación a distancia, a pesar de los desafíos que esto implicaba. De manera que la crisis ocasionada por la pandemia agravó las disparidades educativas existentes al reducir las oportunidades de niñas, niños, jóvenes y adultos más vulnerables (habitantes de zonas pobres o rurales, migrantes y refugiados, personas en situación de discapacidad) para continuar con su proceso de aprendizaje.

En Colombia, el sector educativo fue uno de los más golpeados. Con el cierre de los establecimientos educativos del sector oficial decretado desde el mes de marzo de 2020 y que se prolongó hasta finales del año (a excepción de una cantidad reducida de colegios y universidades que iniciaron sus actividades académicas ese mismo año, a manera de pilotaje, una vez fueron aprobados sus protocolos de bioseguridad), miles de estudiantes se vieron afectados, especialmente en las zonas rurales, donde la educación virtual no era viable. Muchos de ellos se vieron forzados a dejar la escuela, lo que constituyó una de las grandes preocupaciones para Educapaz, puesto que, en muchos casos, este alto en el camino significa una interrupción definitiva en la trayectoria educativa. Además del ausentismo y la deserción, creció la incertidumbre respecto a las pérdidas en términos de aprendizaje que agravaron las disparidades urbano-rurales y aquellas afectaciones referentes a la salud mental de las niñas, niños y jóvenes.

Este panorama animó al Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) a la realización de un estudio exploratorio con el objetivo de identificar las principales lecciones sobre cómo educar en la ruralidad en tiempos de pandemia y determinar cuáles son los desafíos para la continuación y el mejoramiento de la educación en la ruralidad, tomando como referencia los territorios acompañados por el Programa⁶.

Esta indagación sirvió como pretexto para convocar conversaciones con los miembros de las comunidades educativas y autoridades, y escuchar de su propia voz sus reflexiones, experiencias y sentires respecto al primer año de pandemia.

En distintos espacios, Educapaz ha reflexionado con los participantes del Programa respecto a los efectos

6. Sur del Tolima (2017-2021): Ataco, Chaparral, Planadas y Rioblanco; sur de Córdoba, Pacífico y litoral caucano; Medio Atrato y Quibdó (Chocó), Guapi, López de Micay y Timbiquí, Cauca (2019-actualidad) y Crese en cuatro ciudades: Ibagué y Chaparral (Tolima), Bogotá y Cali (2017-2021).



de la pandemia en la educación, así que este informe presenta los resultados del estudio exploratorio realizado por el Programa en el año 2021. El estudio incluyó la aplicación de dos encuestas a rectores y docentes de sedes educativas con las que trabaja Educapaz y la realización de veintitrés espacios de reflexión con diversos actores (estudiantes, familias o cuidadores, docentes, directivos docentes y autoridades educativas) de los territorios de Cali, Ibagué, Chocó, Cauca, Córdoba y sur del Tolima.

En primer lugar, el informe presenta un breve recuento del contexto de la educación en 2020, enfatizando en las consecuencias del cierre de los centros educativos en el mundo, en las respuestas

que se formularon desde Colombia ante esta situación y en cuáles fueron los principales desafíos para llevar a cabo la educación no presencial, especialmente en la ruralidad.

El segundo apartado expone las principales afectaciones y los aprendizajes que trajo la pandemia para educar en la ruralidad, tomando como fuente la información recogida con las comunidades educativas de los territorios acompañados por Educapaz. El apartado final contiene un epílogo que aborda la reflexión sobre los retos para el regreso a la presencialidad y el futuro de la educación rural en Colombia, y las conclusiones.



1

Érase una vez una
pandemia... y las escuelas
del mundo vacías

En diciembre de 2019 empezaron a llegar noticias sobre el brote de un virus en la ciudad de Wuhan, en China. Las autoridades identificaron a este virus como una nueva cepa del coronavirus⁷. En este momento, el coronavirus parecía algo completamente ajeno a la realidad en Colombia y se asemejaba más a un problema local que se gestaba en un lejano continente. Sin embargo, para sorpresa de todos y en concordancia con los ritmos de la globalización, el COVID-19 salió de China y en enero se empezaron a reportar los primeros casos en otros continentes como Europa y América. A partir de este momento, fue cuestión de días para que, el 6 de marzo de 2020, se informara sobre el primer caso en Colombia.

Con la declaración oficial de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud, el 11 de marzo, los gobiernos empezaron a tomar diversas medidas para su contención, entre estas el cierre de las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal. Para abril de 2020, 194 países habían ordenado el cierre de sus escuelas y universidades, afectando a 1,6 billones de estudiantes en el mundo (Unesco, 2020)⁸.

De esta manera, un brote de un virus que se había generado en una ciudad, desconocida para muchos, se convirtió en una pandemia que dejó las escuelas vacías por varios meses. Ningún sistema educativo estaba preparado para enfrentar con eficacia este desafío. No obstante, cada país buscó una solución diferenciada, según su nivel de desarrollo, para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, cuando se hizo más evidente que los confinamientos y la pandemia serían realidades que se prolongarían mucho más de lo inicialmente pensado.

7. Los coronavirus son un grupo de virus que causan diferentes enfermedades como el resfriado común y otras más graves como la neumonía.

8. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Unesco (2020).

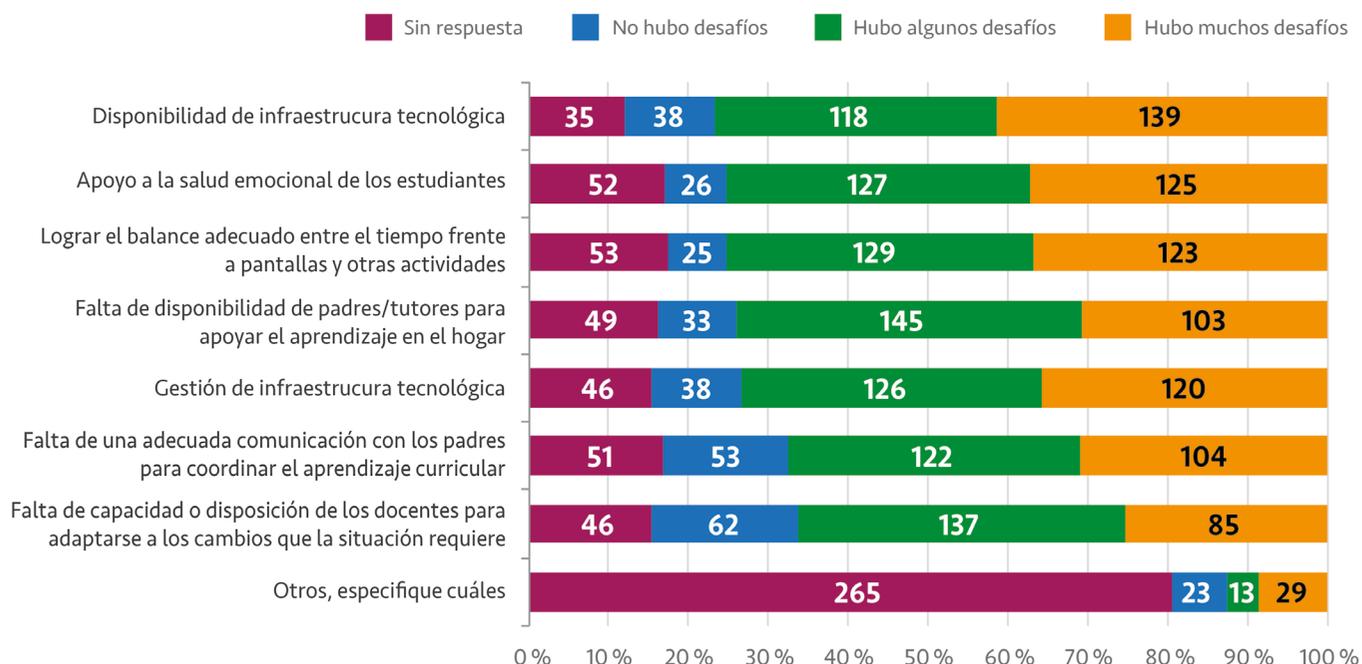
Una encuesta aplicada por la Universidad de Harvard durante los primeros meses de la pandemia y las cuarentenas a educadores provenientes de diferentes países del mundo indagó respecto a la implementación de la educación a distancia. Según las respuestas, uno de los aspectos más desafiantes fue la disponibilidad de infraestructura tecnológica, seguido del apoyo socioemocional a los estudiantes y el balance entre el tiempo frente a las pantallas y otras actividades (OCDE, 2020, figura 1).

En este contexto de aulas vacías, uno de los principales desafíos que se presentó fue el acceso a internet y a dispositivos como computadores, tabletas o celulares inteligentes.

Los países con ingresos más altos contaron con herramientas tecnológicas y cierto grado de apropiación de estas, para promover el uso de plataformas de aprendizaje en línea. Los países de ingresos más bajos, pese a que también hicieron intentos por implementar la educación de carácter virtual, ante sus limitaciones en términos de conectividad y acceso a dispositivos como computadores, tabletas y celulares inteligentes, optaron por otro tipo de soluciones, varias de las cuales fueron surgiendo de la iniciativa de los mismos docentes, las familias y los estudiantes.

El acompañamiento telefónico, el uso del servicio de mensajería de WhatsApp, la radio, la televisión, el diseño de guías para los estudiantes —que eran entregadas en muchos casos por los mismos docentes, a pesar del virus y de la lejanía de los territorios—, así como la donación de libros y materiales educativos, y la implementación de estrategias educativas menos apegadas a los currículos escolares y más cercanas a la realidad territorial y de las familias de los estudiantes (como la realización de escritos, el uso de la

Figura 1. ¿Qué tan desafiante ha sido implementar lo siguiente?



Fuente: Iniciativa Global de Innovación Educativa de la Universidad de Harvard y equipo de evaluación rápida de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a la respuesta educativa al COVID-19, 18 al 27 de marzo de 2020.

música, el trabajo, el deporte y el acompañamiento socioemocional), fueron algunas de las opciones más usadas para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el cierre de los colegios.

Sin embargo, pese a la variedad de estrategias y de recursos disponibles, un informe de la Unesco (2020) pone en relieve que, aún en el caso de los países más desarrollados, salieron a flote los contrastes en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos y la apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación dio cuenta de la relación intrincada entre las brechas tecnológicas, educativas y sociales, las desigualdades respecto a la calidad de vida de los estudiantes y la influencia de sus entornos familiares, factores que en las aulas de clase no eran tan visibles.

En vista de lo anterior, desde inicios de la pandemia la Unesco viene promoviendo la *Coalición Mundial para la Educación*, que reúne a más de 175 países miembros de la ONU, así como organizaciones de la sociedad civil, la academia y el sector privado, con el fin de mejorar las soluciones de aprendizaje a distancia y garantizar el derecho a la educación para los grupos de población más vulnerable⁹. Más de 140 organizaciones se han unido a la coalición.

9. La coalición se propone: «(i) ayudar a los países a movilizar recursos y aplicar soluciones innovadoras y adaptadas al contexto para impartir educación a distancia, aprovechando los enfoques de alta tecnología, baja tecnología y no tecnológicos; (ii) hallar soluciones equitativas y lograr el acceso universal; (iii) aportar respuestas coordinadas y evitar la superposición de esfuerzos; y (iv) facilitar el regreso de los estudiantes a las aulas cuando las escuelas abran de nuevo, evitando así un aumento de las tasas de deserción escolar» (Unesco, 2022).

Figura 2. Estudiantes afectados por cierres de escuelas en el mundo

Porcentaje y número de estudiantes afectados:

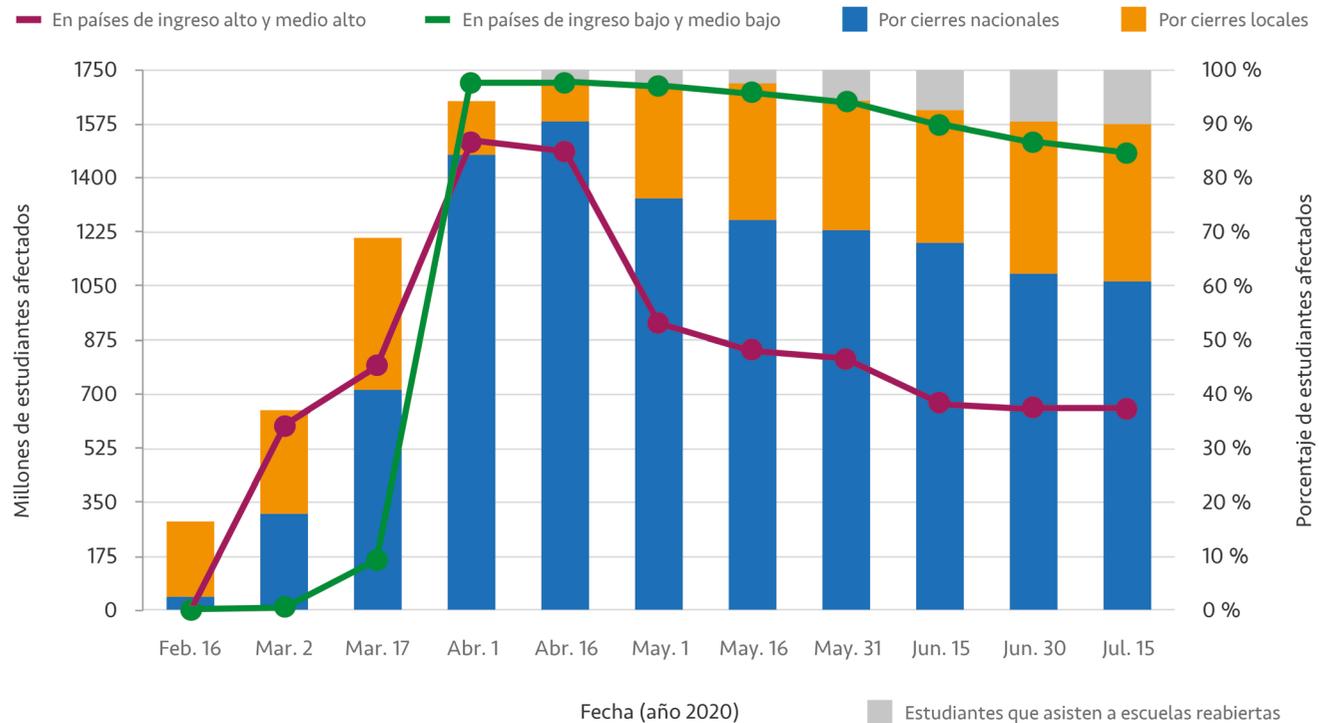


Gráfico tomado de Naciones Unidas (2020), Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y más allá .

Los cierres de las escuelas afectaron a alrededor de 1600 millones de estudiantes. Cuando se analiza esto por niveles de ingreso de los países, en los países de ingreso bajo y medio bajo casi el 100 por ciento de los estudiantes se vieron afectados, mientras que en los países de ingreso alto y medio alto los estudiantes afectados fueron alrededor del 85 % (figura 2).

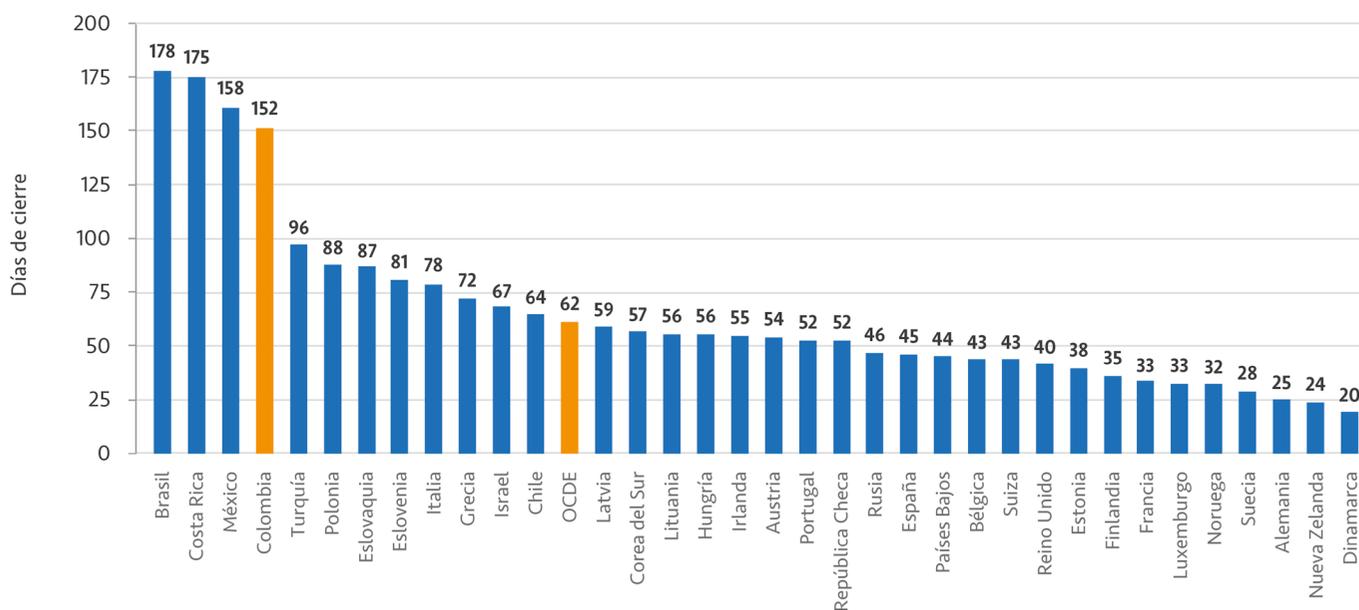
La duración de los cierres de las escuelas presentó variaciones entre las diferentes regiones del mundo. Las escuelas en América Latina y el sudeste asiático experimentaron los períodos de cierre más prolongados (75 semanas o más, completa o parcialmente cerradas), mientras que en Europa y Asia central las escuelas estuvieron cerradas en promedio unas 30 semanas, y en África subsahariana 34 semanas (figuras 3 y 4). En Colombia las IE permanecieron

totalmente cerradas durante el 2020 152 semanas, a diferencia del promedio de los demás países de la OCDE que fue de 62 semanas (figura 3).

A nivel mundial, algunas de las respuestas gubernamentales frente a la pandemia ampliaron las desigualdades entre y dentro de los mismos países. En el sector educativo, la incapacidad de garantizar soluciones de educación a distancia e inclusivas y la prolongación del cierre indefinido de las escuelas afectaron las oportunidades de aprendizaje para un elevado porcentaje de estudiantes. Este fenómeno se ha abordado bajo el concepto de pobreza de aprendizaje¹⁰ que hace referencia a privaciones en la

10. La pobreza de aprendizaje se define a través de privaciones de la escolarización (medida según la cuota de niños que no asiste a la escuela

Figura 3. Promedio de días en que las IE permanecieron totalmente cerradas durante 2020



Realización propia datos tomados del ANEXO de OECD (2021), The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

Figura 4. El estado de la educación global durante el COVID-19

La pandemia ha influido considerablemente en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, lo que a su vez tendrá un impacto duradero en las personas y las economías.

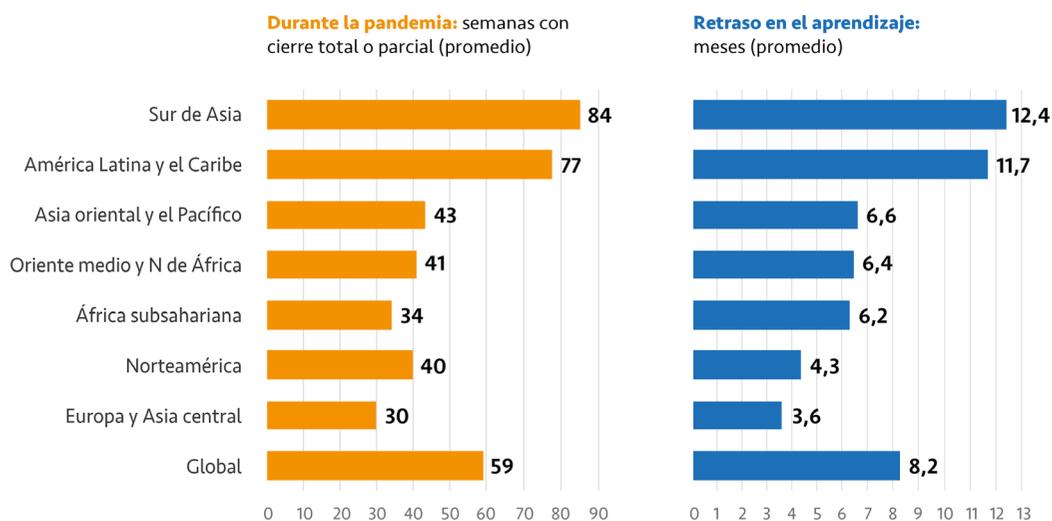
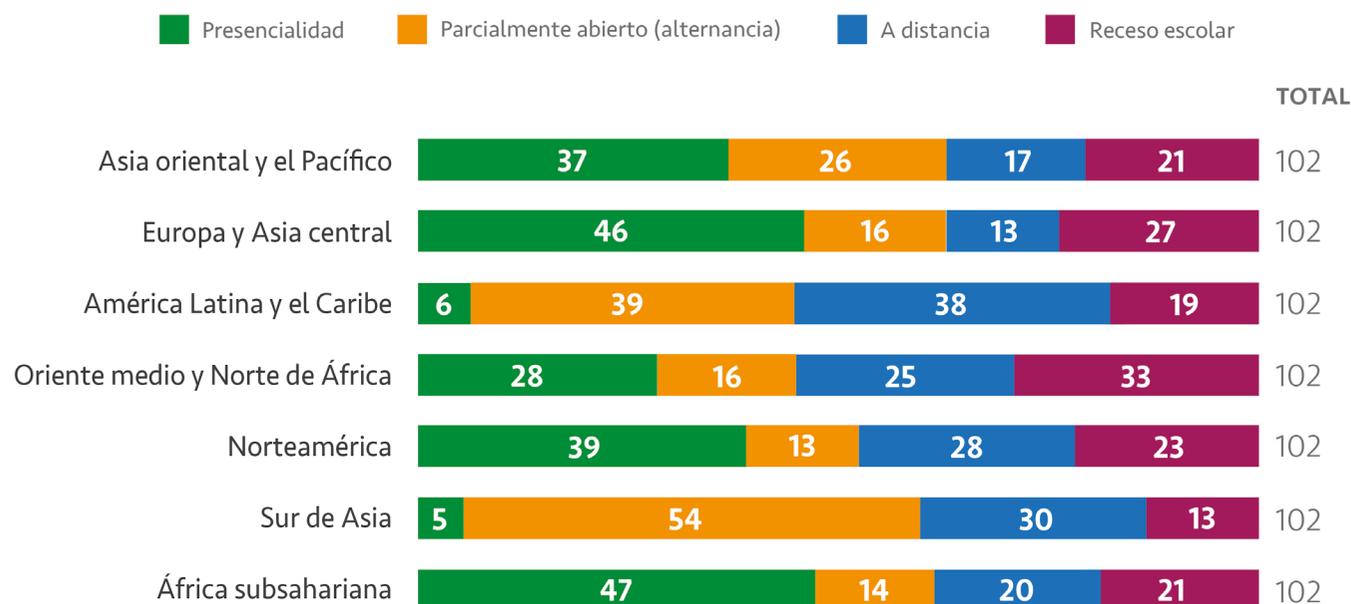


Figura 5. Número de semanas por modalidad de educación: 16 de febrero de 2020 a 31 de enero de 2022 (promedios)



escolarización y el aprendizaje (figura 5). Antes de la pandemia, cerca del 45 % de niñas y niños en los países de ingreso bajo y medio se veían afectados por estas privaciones (Banco Mundial, 2019). Cálculos más recientes sugieren que, en un escenario de cierre prolongado de escuelas y moderada eficacia en la mitigación de la pandemia, este porcentaje podría aumentar en 10 puntos porcentuales, lo que equivale a 72 millones de niñas y niños de una población de 720 millones en edad de asistir a la escuela primaria, quienes podrían caer en pobreza de aprendizaje (Azevedo, 2020).

o que tienen distorsión edad-grado significativa) y del aprendizaje (medida por la proporción de estudiantes que no alcanzan un nivel mínimo de comprensión lectora). El concepto se relaciona con el 4.º Objetivo de Desarrollo Sostenible (*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*), en particular el indicador 4.1.1 (*Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo*).

Según estas previsiones, el fenómeno de la pobreza de aprendizaje afectaría de manera especial a los países de América Latina y el Caribe, con un crecimiento del 51 al 62,5 %, que equivale a 7,6 millones adicionales de niñas y niños en esta condición, siendo la segunda región en el mundo con mayor crecimiento absoluto de este indicador, medido por la proporción de niñas y niños que no son capaces de leer y entender un texto simple al final de la primaria. Esta situación es extensiva a la educación secundaria, en la cual la región también podría presentar uno de los mayores aumentos en la proporción de jóvenes por debajo del nivel mínimo de rendimiento, tomando como referente las pruebas PISA. Estas pérdidas de aprendizaje son mayores para los estudiantes más pobres, con un impacto que ampliaría en un 12 % la brecha socioeconómica de aprendizajes después de los sucesos del 2020 (Banco Mundial, 2021).

La pandemia: respuestas del sistema educativo colombiano

Para marzo de 2020, una vez se declaró al COVID-19 como una pandemia por parte de la OMS, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Salud y Protección Social, decretó la emergencia sanitaria en Colombia con el fin de prevenir y controlar la propagación del virus y mitigar los efectos de la pandemia en todo el territorio nacional (Resolución 385 del 12 de marzo de 2020).

Según las medidas de aislamiento social preventivo decretadas por el Gobierno Nacional, se ordenó el cierre de los establecimientos educativos de todo el sector oficial en el país, enviando a sus casas a cerca de 10 millones de niñas, niños, adolescentes y adultos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) dispuso ajustes inmediatos en la ejecución del calendario académico en la educación preescolar, básica y media del sector oficial. Estos incluyeron la programación de dos semanas de desarrollo institucional (comprendidas entre el 16 y 27 de marzo), con el fin de facilitar a los directivos y docentes la definición de ajustes curriculares, acciones pedagógicas de flexibilización, construcción de material educativo y demás actividades académicas en el marco de la emergencia sanitaria.

A estas dos semanas les siguieron tres más de vacaciones para los educadores. El 20 de abril de 2020 se dio continuidad al calendario académico, luego de las cinco semanas de receso estudiantil. El cierre, previsto originalmente hasta el 19 de abril, tuvo que ampliarse en primera instancia hasta el 31 de mayo, ante la contundencia de la nueva realidad impuesta por el virus. A la par con estos ajustes, el MEN brindó orientaciones a las secretarías de educación y a los directivos y docentes sobre la adecuación del trabajo académico a distancia¹¹ (figura 6).

OTRAS ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS POR EL MEN¹².

- Las Instituciones Educativas Privadas de calendario A y B, [tienen] la flexibilidad de acogerse al Calendario definido por la Secretaría de Educación o adoptar calendarios diferentes teniendo en cuenta el trabajo en casa y el uso de [TIC], así como las guías y metodologías desarrolladas por cada colegio, para no realizar clases presenciales, siempre atendiendo el principio orientador del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes.
- El Programa Todos a Aprender (PTA) [formará] a tutores virtualmente en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Primera Infancia, didáctica y evaluación, así apoyar las estrategias flexibles de 3700 colegios. También se formará en liderazgo pedagógico a 300 directivos docentes para que potencien sus capacidades para adelantar procesos didácticos en sus colegios. Todas son estrategias que se suman a las acciones para las Secretarías de Educación, que aportan a los métodos flexibles mientras dura la emergencia y se adelanta el estudio en casa.
- Se establecieron reuniones virtuales con las Secretarías de Educación todas las semanas para apoyar sus estrategias flexibles de educación no presencial y dar claridad frente a las medidas de emergencia tomadas en el marco de la crisis.
- En trabajo conjunto con el ICETEX, se creó el plan especial de auxilios educativos Coronavirus COVID-19 que ayudará a más de 100 000 beneficiarios del ICETEX afectados por la pandemia.

11. Estas orientaciones fueron emitidas a través de la Circular 21 del 17 de marzo de 2020, que además orienta a las secretarías de educación para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación, e incluye la guía *Aislamiento preventivo: ¡juntos en casa lo lograremos muy bien!*.

12. Ministerio de Educación Nacional (2020), «Acciones adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional frente a la pandemia del Coronavirus (COVID-19)» [circular]. Bogotá: autor (con la ortografía original).

Figura 6. Acciones realizadas por el MEN en el marco de la emergencia sanitaria y el cierre de los establecimientos educativos en Colombia en 2020

9 de marzo

Los ministerios de Educación y Salud invitan a la normalidad académica y establecen medidas de prevención en los colegios (Circular 11).

14 de marzo

El MEN publica orientaciones con la ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus (Circular 19).

El MEN implementa la estrategia *Aprender digital, contenidos para todos*, de apoyo al aprendizaje y la planeación de la prestación del servicio educativo (Circular 19).

16 de marzo

El MEN dicta orientaciones sobre el programa de alimentación escolar frente a la modificación del calendario escolar (Circular 01).

El MEN establece dos semanas de desarrollo institucional, entre el 16 y el 27 de marzo, y tres semanas de receso estudiantil y vacaciones docentes hasta el 19 de abril de 2020 (Circular 20).

20 de marzo

El MEN emite orientaciones para que los colegios privados realicen sus actividades de forma no presencial (Directiva 03 de 2020).

12 de marzo

El Gobierno Nacional declara la emergencia sanitaria en todo el país hasta el 30 de mayo (Resolución 385 de 2020).

15 de marzo

El MEN establece recomendaciones para la flexibilización de la educación superior (comunicado).

El Gobierno nacional anuncia la modificación del calendario académico y la cancelación de clases en todo el país (alocución).

17 de marzo

El MEN dicta orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa (Circular 021).

El MEN, a través del programa Computadores para Educar, establece un protocolo para el préstamo y uso de dispositivos tecnológicos por fuera de las sedes educativas (comunicado).

21 de marzo

Se expidió el Decreto 444, que creó el Fondo de Mitigación de Emergencias (FOME), destinado para la emergencia ocasionada por el COVID-19.

22 de marzo
El MEN emite orientaciones sobre el uso de tecnologías en el desarrollo de programas académicos presenciales (Directiva 04).

24 de marzo
El MEN establece medidas para que las entidades territoriales puedan garantizar la ejecución del Programa de Alimentación Escolar y la prestación del servicio público de educación preescolar, básica y media (Decreto No. 470).

25 de marzo
El MEN da orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa (Directiva 05).

6 de abril
El MEN anuncia que el *aislamiento preventivo obligatorio inteligente* de las y los estudiantes de colegios y universidades del país se amplía hasta el 31 de mayo (comunicado).

20 de abril
Se reactivan las clases en todos los colegios del país, pero a distancia (comunicado).

Agosto y septiembre
Comienza la implementación del plan piloto para la presencialidad bajo el modelo de alternancia para algunas comunidades indígenas y municipios del país.

13 de junio
El MEN hace público el documento *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas bioseguridad en la comunidad educativa*.

Octubre
Inicia la reapertura de 203 instituciones educativas de Bogotá, que solicitaron la revisión de sus protocolos para el regreso a clases (en su mayoría pertenecientes al sector privado).

20 de noviembre
El MEN expide la Directiva n.º 17, que establece los lineamientos para que las entidades territoriales certificadas (ETC) cuenten con los recursos necesarios para avanzar hacia la implementación de la alternancia. El documento define los mecanismos para la asignación y la ejecución de recursos del FOME.

Diferentes organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el sector educativo en Colombia también implementaron estrategias para apoyar a la población en medio de la crisis y realizaron estudios exploratorios para conocer los impactos que había tenido la pandemia en la educación en Colombia (figura 7).

A pesar del trabajo del MEN y el apoyo de diferentes organizaciones de la sociedad civil, el 2020 implicó numerosos desafíos para las comunidades educativas en Colombia. A la gran mayoría de colegios el cierre de las aulas los tomó por sorpresa y sin previa preparación, pues eran pocos los que ya venían trabajando estrategias y programas de educación a distancia¹³ (Forbes, 2020).

13. Por ejemplo, el Colegio Nueva Granada, en Bogotá, que con los paros del año 2019 y las interrupciones generadas en las clases presenciales se había planteado la educación remota como una respuesta en tiempos de crisis para que los estudiantes no perdieran clases y continuaran con sus procesos de aprendizaje. El Colegio Nueva Granada puso a disposición del público su protocolo para clases no presenciales. Sin embargo, no todos los establecimientos educativos y no todas las comunidades educativas cuentan con las mismas condiciones en términos de conectividad y disponibilidad de herramientas tecnológicas (Forbes, 2020).

Figura 7. Investigaciones e iniciativas de otras organizaciones de la sociedad civil para responder a la pandemia



Probogotá y la Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes realizaron el estudio *COVID-19 y educación en Bogotá: implicaciones del cierre de los colegios y perspectivas para el 2021*, que indagó sobre las implicaciones de la pandemia en el aprendizaje, los riesgos de deserción, la salud física y mental, y las dinámicas familiares.

La fundación Compartir creó la iniciativa *La educación que nos une*, en el marco de la alianza «Colombia cuida a Colombia», que dispone de diversos recursos para estudiantes, maestros y directivos, para abordar la emergencia de la pandemia y el aprendizaje en casa, además de premiar a los docentes y a las iniciativas más innovadoras de educación en medio de la pandemia.



El Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana llevó a cabo diversos estudios exploratorios que aportaron información respecto al impacto de la pandemia en el sector de la educación, y puso en marcha la iniciativa *TuTutor*, para brindar tutorías virtuales de inglés y matemáticas a estudiantes de colegios oficiales de diferentes territorios del país. Las tutorías fueron dadas por estudiantes voluntarios de grados 10.º y 11.º, así como universitarios.

La corporación Red Papaz motivó actividades de incidencia en pos de la protección de niñas, niños y adolescentes durante la emergencia sanitaria, desarrolló herramientas digitales para un manejo seguro del internet y promovió la implementación de hábitos saludables.



La fundación Empresarios por la Educación, en el marco de su iniciativa *Observatorio a la Gestión Educativa ExE*, desarrolló un tablero de datos sobre regreso de los estudiantes a las aulas en los niveles educativos de preescolar, básica y media en las secretarías de educación y departamentos del país, acompañado de experiencias y una caja de herramientas (<https://www.obsgestioneducativa.com/datos-al-tablero/regreso-a-la-presencialidad/>)

La organización Fe y Alegría emprendió una estrategia de emergencia educativa, que irá entre 2020 y 2024, y que contempla establecer el nivel de rezago escolar que presentan los más de 30 000 estudiantes de las instituciones que hacen parte de su proyecto educativo, con el propósito de identificar las personas que requerirán un mayor apoyo en el marco de la alternancia educativa y el regreso a la educación presencial. Este estudio se centra en la interacción docente-estudiante, las condiciones y apoyo en casa, y el desempeño y progreso en metas de aprendizaje.



El Global Center for the Development of the Whole Child de la Universidad de Notre Dame (EE. UU.) realizó la investigación *La escuela rural en Colombia frente al COVID 19: impactos y respuestas entre los meses de abril y octubre de 2020 para conocer el impacto de la pandemia del COVID-19 en escuelas rurales*.

Como parte del proyecto *Regreso seguro a los colegios de todas las niñas, niños y adolescentes* financiado por Open Society Foundations, en el marco de una alianza entre Red Papaz, la Universidad de los Andes, Cinde, Save the Children y Educapaz, se cuenta con los resultados preliminares de una encuesta a sedes educativas pertenecientes a las ETC prioritizadas (Antioquia, Norte de Santander, Arauca, Manizales y Quibdó), realizada entre el 6 de noviembre de 2021 y el 21 de febrero de 2022, con datos representativos a nivel de zona (urbana y rural) y secretaría.



¿Colombia digital? Situación de la conectividad y tenencia de dispositivos para el uso de internet en 2020

Con la pandemia y las necesidades asociadas al trabajo y el estudio en casa, salieron a flote numerosos retos asociados con la conectividad y la apropiación de las tecnologías de la información, tanto para trabajar como para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por mencionar algunos: diferentes familias señalaban que el ancho de la banda de su internet no era suficiente para que varios dispositivos móviles se conectaran al tiempo para suplir las demandas del trabajo en casa y las clases virtuales; en la mayoría de los hogares en Colombia no se cuenta con suficientes dispositivos como computadores, tabletas y teléfonos celulares, de manera que se tenían que rotar estos elementos entre los hijos y los padres; dificultades para manejar las plataformas dispuestas para el trabajo remoto y el estudio en casa. Los factores mencionados eran generadores de estrés, tanto para los padres (y/o cuidadores) como para los estudiantes (Garzón, 2020).

En la ruralidad, las dificultades mencionadas se presentaban a un nivel mucho más elevado, demostrándose así que la brecha digital¹⁴ urbano-rural, continúa siendo un factor considerable de exclusión en Colombia (figura 8).

El panorama de conectividad y tenencia de dispositivos móviles en el país fue el obstáculo determinante para que la educación virtual no fuera posible en la mayoría de los territorios del país y, por ende, se hizo necesario pensar en otras estrategias, sobre todo para el caso de los territorios rurales. En este período de tiempo fue común ver en las noticias numerosas historias sobre las luchas que enfrentaron miles de estudiantes en todo el país para seguir educándose. Niños y jóvenes tenían que caminar horas para poder encontrar señal en un teléfono celular y así poder mantener el contacto con sus maestros; sus familias presentaban grandes dificultades para apoyarlos en la realización de sus deberes, cuestión que se encuentra relacionada con el nivel educativo de

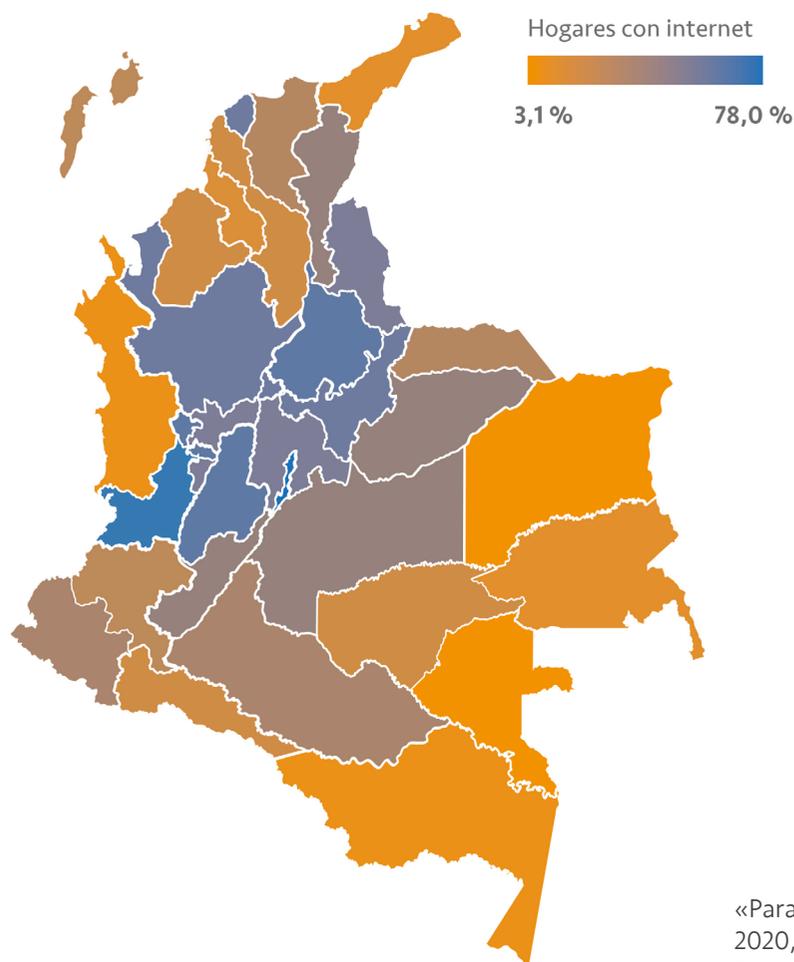
los padres o cuidadores. Además, muchos estudiantes se vieron privados del bienestar y la protección que brinda la escuela (a través de la gestión de alimentos, proporción de salud física y mental, como red de apoyo y cuidado y, en algunos casos, vivienda para los estudiantes), necesarios para alejarlos de riesgos como el ingreso temprano a la vida laboral, el reclutamiento forzado o su involucramiento en actividades económicas ilícitas.

Un ejemplo claro de esto fue el cierre de las denominadas «residencias escolares», que han beneficiado a 132 mil estudiantes en todo el país desde su creación, en 2015. Las residencias escolares funcionan como internados donde los estudiantes pueden ir a vivir y a estudiar. Estas se habían planteado como una solución para algunas zonas rurales de Colombia donde, debido a las condiciones de los territorios, los estudiantes tenían que caminar grandes distancias para llegar a un centro educativo. En 2020, con la pandemia, estas residencias tuvieron que cerrar y los estudiantes volvieron a sus casas (Ardila, 2020).

Las situaciones descritas se presentaron como causales de que muchos estudiantes ya no tuvieran acceso a una educación pertinente y de que se dificultara la interacción entre estudiantes y docentes. En el peor de los casos, lo anterior llevó a la deserción o el abandono de la escuela.

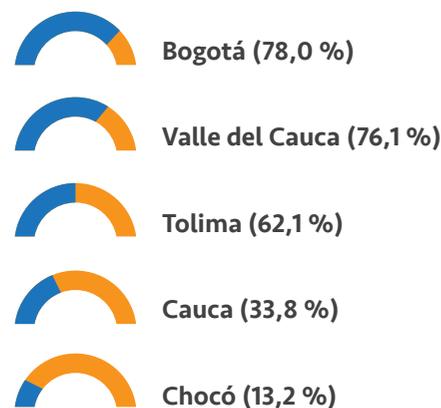
14. La Comisión Económica Para América Latina (Cepal) define la *brecha digital* como la distancia que separa a un grupo de personas que puede acceder a las TIC del grupo que no. El Ministerio de Tecnologías de la Información en Colombia, MinTIC, presentó en abril de 2021 un índice que se compone de cuatro dimensiones: acceso material, motivación, aprovechamiento y habilidades digitales, para medir la brecha digital en Colombia, como un fenómeno dinámico correlacionado con variables vinculadas a la calidad de vida de los colombianos. Por su parte, el DANE calcula, desde el 2007, los indicadores básicos relacionados con la tenencia y uso de las tecnologías de la información en los hogares en Colombia, a través de un módulo en la Gran Encuesta Integrada de Hogares. Con el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 «Pacto por la Transformación Digital de Colombia: Gobierno, empresas y hogares conectados en la era del conocimiento» se diseñó junto con MinTIC una nueva encuesta, más acorde con los estándares internacionales, que permitió medir el uso y acceso a las TIC en Colombia, para contribuir a la transformación digital del país (DANE, 2020; MinTIC, 2021).

Figura 8. Proporción de hogares con conexión a internet



La crisis de la pandemia y las necesidades asociadas con el trabajo y al estudio en casa impulsaron un aumento del número de hogares con servicio de internet en el país. Sin embargo, la brecha digital urbano-rural continúa siendo una problemática por solucionar.

Nuestros territorios



Datos tomados de DANE (2021). Boletín Técnico. Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares) 2020. Bogotá: 14 de septiembre de 2021. Recuperado de:

El promedio nacional de hogares con conexión a internet en Colombia para 2020 es de 56,5 %. En las cabeceras municipales el promedio es de 66,6 %, frente a 23,9 % en los centros poblados y los territorios rurales dispersos. Una ciudad como Bogotá, la ciudad capital, llega al 78,0 % para el 2020, superando el total nacional por 21,5 puntos porcentuales.

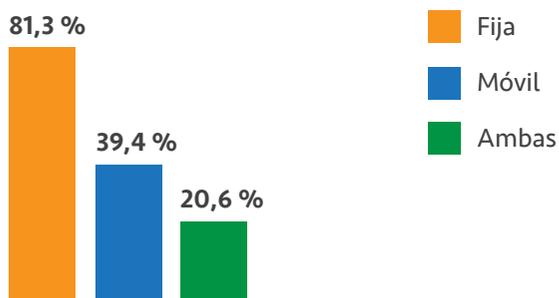
«Para los hogares que no poseían conexión a Internet en 2020, la principal razón que adujeron por la no tenencia fue el costo, con el 50,6 % para el total nacional, mientras que en cabeceras la proporción fue de 58,3 %. La segunda principal razón fue no considerarlo necesario, con el 20,4 % en el total nacional y el 23,3 % en cabeceras. Por su parte, si bien en los centros poblados y [el territorio] rural disperso el costo también fue la principal razón (38,9 %), la [falta] de cobertura ocupó el segundo lugar en importancia, con 27,9 %». La Gran Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares) preguntó también sobre la percepción de la calidad del servicio de internet: el 63,5 % del total nacional lo calificó como «bueno», en contraste con el 46,8 % de los centros poblados y rural disperso, que dijeron que era «malo» (DANE, 2021).

Infografía 1. Proporción de hogares con conexión a internet

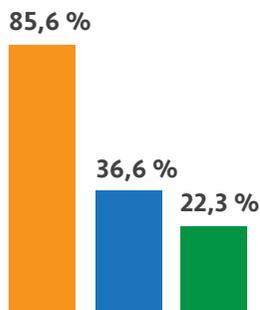
Respecto a la tenencia de equipos móviles, «en 2020, el porcentaje de hogares que poseían computador de escritorio, portátil o tableta fue de 39,3 % a nivel nacional, presentándose en las cabeceras una proporción más alta, con el 48,2 %; mientras que en los centros poblados y [el territorio] rural disperso la proporción fue de 10,4 %. Por

tipo de dispositivo, prevalece la tenencia de computador portátil, tanto a nivel nacional (28,7 %) como en las cabeceras (35,3 %) y centros poblados y [el territorio] rural disperso (7,1 %), por encima del computador de escritorio y la tableta» (Encuesta de Tecnologías de la información y las Comunicaciones en Hogares, 2020).

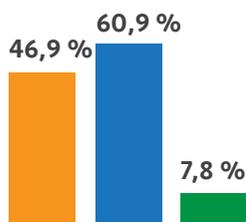
Porcentaje de hogares por tipo de conexión



Total nacional



Cabecera municipal

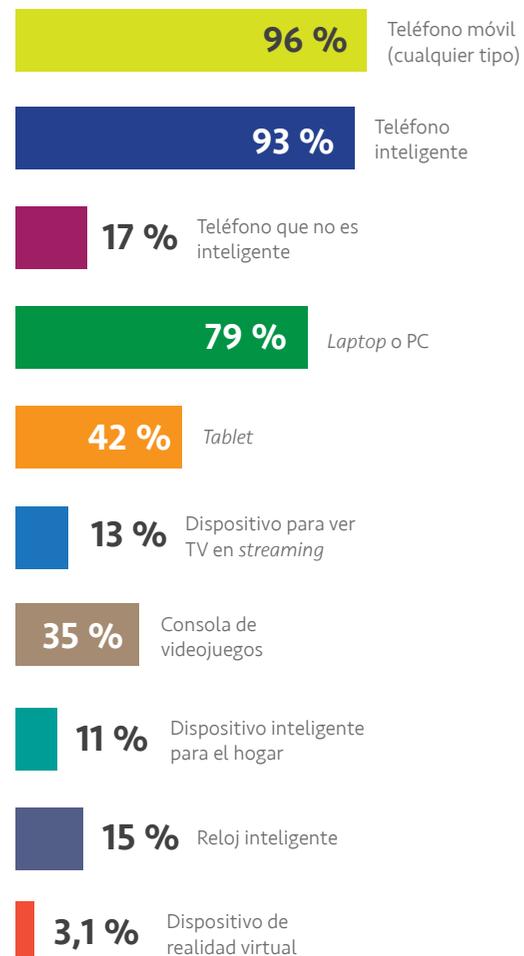


Centros poblados y sector rural disperso

Fuente: DANE (Entic).

Posesión de dispositivos

Porcentaje de usuarios entre 16 a 64 años que poseen cualquier dispositivo:



Fuente: We are social & Hootsuite (2020) Estadísticas de la situación digital de Colombia en el 2019 y 2020. Recuperado de: <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-colombia-en-el-2019-y-2020/>

Deserción escolar por la pandemia

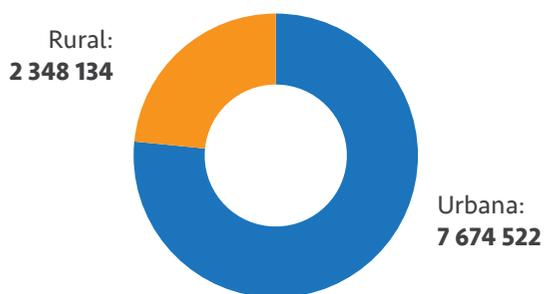
Los indicadores del año 2020 muestran que hubo un aumento en las tasas de deserción y repitencia escolar, un aumento de la inasistencia escolar, una brecha mayor en las pruebas Saber 11.º aplicadas en ese año, y un aumento en la demanda por los servicios de la educación en el sector oficial.

Infografía 2. Afectaciones al sistema educativo durante la pandemia

Matrícula por año y sector



Matrícula 2020 por zona:



Matrícula por nivel (2020):

Nivel	Matrícula
Preescolar	225 992
Transición	726 772
Primaria	4 160 859
Secundaria	3 199 652
Media	1 102 108
Normalista	12 012
Adultos	595 261
Total	10 022 656

Evolución de matrícula por nivel 2020-2022

Nivel	2020	2021	2022*
Preescolar	225 992	159 279	213 219
Transición	726 772	690 401	740 482
Primaria	4 160 859	4 138 115	4 078 913
Secundaria	3 199 652	3 241 947	3 139 339
Media	1 102 108	1 151 879	1 144 951
Normalista	12 012	13 524	12 838
Adultos	595 261	586 416	598 658
Total	10 022 656	9 981 588	9 928 400

Fuente: de los datos Ministerio de Educación Nacional, consultados el 10 de noviembre de 2022
En: "Visor de Trayectorias educativas":



*Los datos de 2022 son con corte a septiembre.

Tablas 1. Tasa de deserción 2018-2021

Porcentaje de deserción por año

Año	Porcentaje
2018	2,84 %
2019	2,99 %
2020	2,55 %
2021	3,62 %

Los departamentos que se caracterizan por un mayor nivel de dispersión de la población y un menor acceso en las TIC fueron los más afectados por la deserción.

Causas de la deserción en pandemia:

- El cambio de residencia.
- La falta de motivación para continuar estudiando sin presencialidad.
- La falta de preparación en los padres de familia o cuidadores para apoyar a sus hijos en su educación en casa.
- La falta de acceso a herramientas como internet y dispositivos para conectarse.
- Dificultades económicas de las familias.

Tasa de deserción por zona

Zona	2018	2019	2020	2021
Rural	3,40 %	3,51 %	2,92 %	4,12 %
Urbana	2,65 %	2,82 %	2,43 %	3,46 %

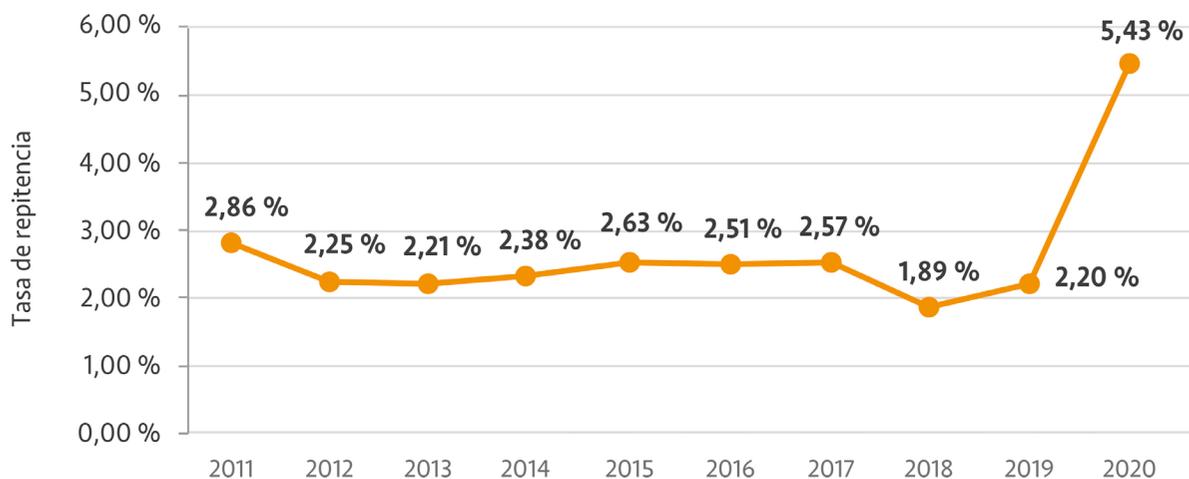
Tasa de deserción por género

Año	% mujeres	% hombres
2018	2,52 %	3,14 %
2019	2,68 %	3,29 %
2020	2,26 %	2,83 %
2021	3,21 %	4,03 %

Fuente de los datos: Ministerio de Educación Nacional, consultados el 10 de noviembre de 2022 En: "Visor de Trayectorias educativas":



Figura 9. Tasa de repitencia en Colombia



Mientras que en 2019 el número de repitentes (estudiantes que repitieron año) fue de 203 010, en 2020 este aumentó a 491 722.

Vichada es el departamento de mayor tasa de repitencia en el 2020, con 14,44 %, seguido de Guainía (10,50 %) y Amazonas (10,00 %).

Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana, a partir del MEN (estadísticas en educación preescolar, básica y media por departamento, 2011- 2020).

El cambio estadísticamente significativo y más alarmante es el del indicador de *inasistencia escolar* que, a pesar del ajuste en su medición para capturar los estudiantes con educación en la «modalidad de atención educativa en casa», oficializada durante los meses más fuertes de la pandemia, aumentó 25,5 puntos, al pasar de 4,6 a 30,1 % en la ruralidad; mientras que en las zonas urbanas el aumento fue de 10,3 puntos, es decir menos de la mitad, al pasar de 2,1 % a 12,4 %¹⁵.

De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) la tasa de repitencia escolar en 2020 fue de 5,43 %, sin embargo, existe una diferencia en relación con el dato publicado por el Observatorio de Trayectorias Educativas del Ministerio Nacional de Educación en 2022, que indica que la tasa de repitencia escolar en 2020 fue 4,80 %, lo que representa una diferencia de 0,6 puntos porcentuales. Lo anterior, plantea interrogantes frente a qué tanto los sistemas oficiales de información han logrado capturar el impacto real que tuvo la pandemia en el sector educativo durante 2020.

15. Para 2020, la medición de este indicador que anteriormente se calculaba únicamente con base en la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) se modificó. De acuerdo con el DANE (2021b), «dado que la ECV no incorpora información de las estrategias pedagógicas adoptadas por las sedes educativas a las que asisten los niños en edad escolar, fue

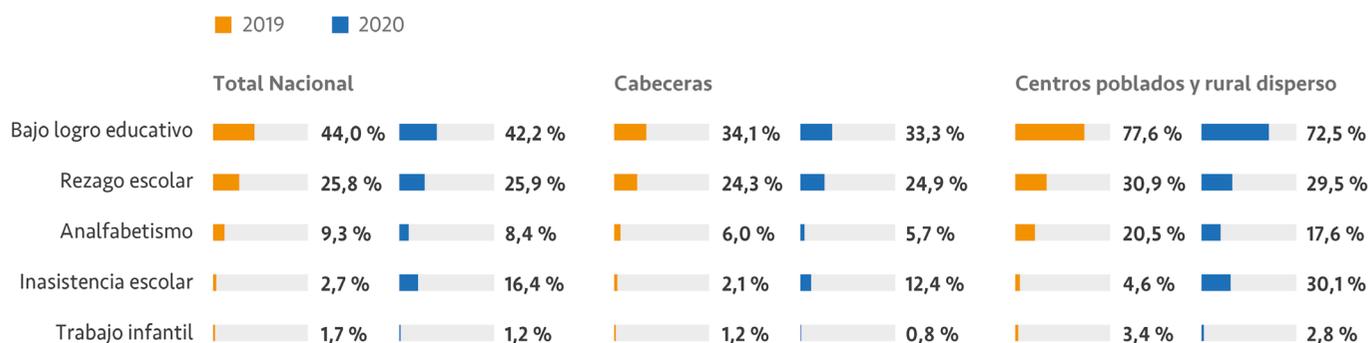
necesario realizar la triangulación de tres fuentes de información: el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (Simat) del Ministerio de Educación, la Operación Estadística de Educación Formal (recolectada a través del Formulario C-600) y la ECV 2020 del DANE».

Inasistencia escolar por la pandemia

Según el DANE (2022) para la medición del indicador de inasistencia escolar en 2020 se hizo uso de información adicional de operaciones estadísticas y regis-

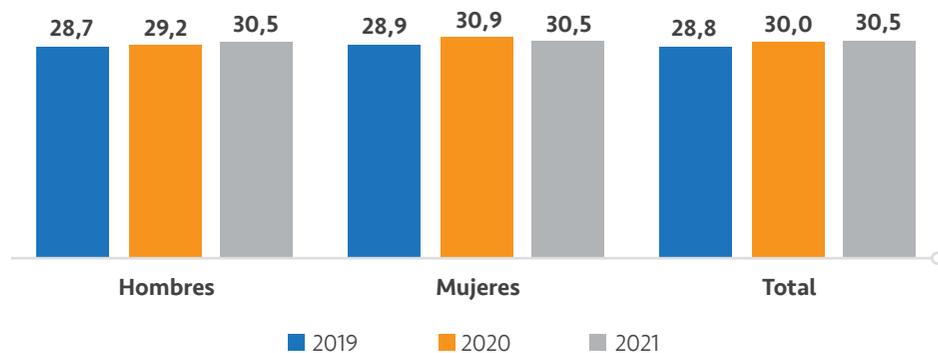
tros administrativos para realizar una medición que fuera más cercana a la realidad del sector educativo durante el contexto de la pandemia y la implementación de estrategias pedagógicas como la educación en casa.

Figura 10. Inasistencia escolar y otras variables educativas en Colombia (2019 vs. 2020)



Fuente: IPM (Índice de Pobreza Multidimensional), DANE, a partir de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV).

Figura 11. Inasistencia a establecimientos educativos según sexo (%): nacional 2019-2021



Laboratorio de Economía de la Educación (2022) Inasistencia a establecimientos educativos en Colombia antes y durante de la pandemia: cifras y razones. Informe Análisis Estadístico LEE. No 56-6 de Julio de 2022.

En el marco de la pandemia la inasistencia escolar aumentó 2 puntos porcentuales en relación con el 2019 para las mujeres. Lo anterior se puede relacionar con el aumento de la carga laboral de las mujeres y niñas (quienes, frecuentemente, apoyan en las labores domésticas y del cuidado) en detrimento de sus actividades escolares.

Infografía 3. Análisis de resultados pruebas Saber 11.º, año 2020: tres datos claves

DATO 1

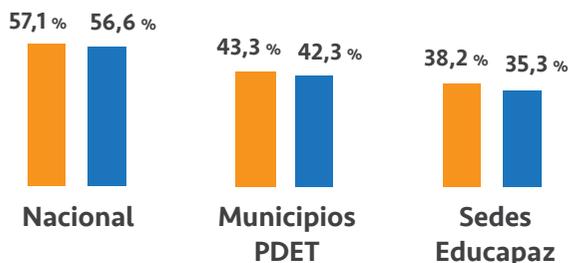
Los estudiantes de las zonas urbanas obtuvieron mejores resultados en comparación con sus pares de las zonas rurales dispersas.

Figuras 12. Proporción de estudiantes en niveles de desempeño 3 y 4, según zona Lectura Crítica y Matemáticas

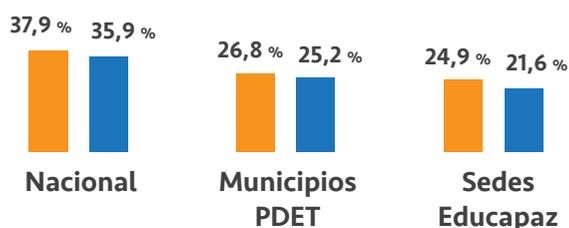
2019 2020

Lectura Crítica

URBANA



RURAL



Matemáticas

URBANA



RURAL



Las zonas rurales presentan resultados más bajos, especialmente las zonas PDET y los territorios Educapaz. En las que 1 de cada 4 estudiantes obtuvieron niveles altos de desempeño.

Gráfica. Elaboración propia con datos del Icfes. Recuperados en 2021.

Según tenencia de computador

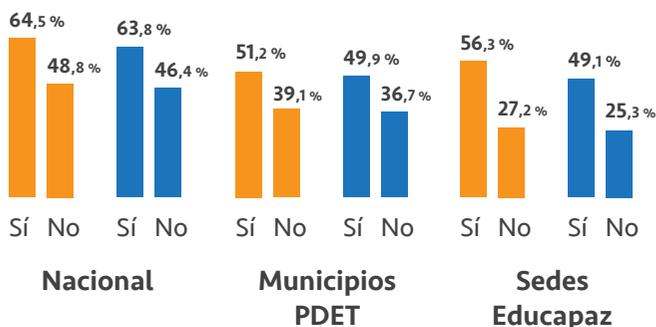
DATO 2

Los estudiantes que contaron con herramientas como computador e internet obtuvieron mejores puntajes en comparación con aquellos que no.

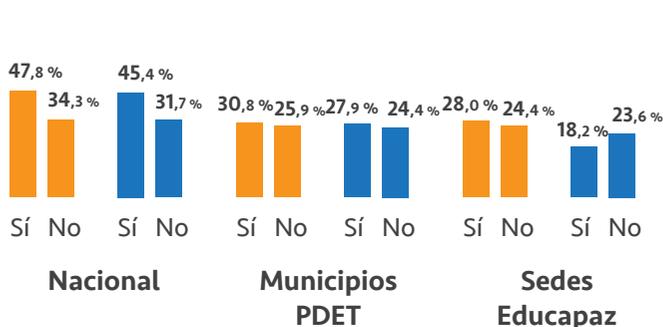
Figuras 13. Porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño 3 y 4, según tenencia de computador en el hogar. ■ 2019 ■ 2020

Lectura Crítica

URBANA

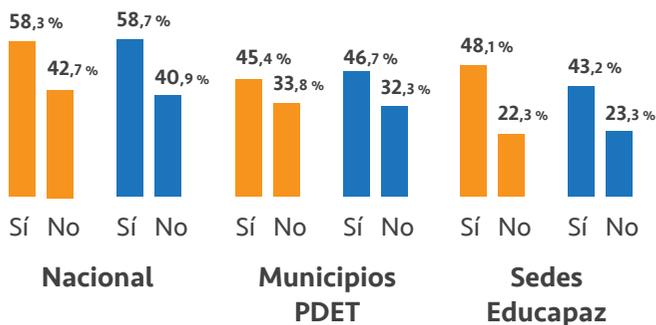


RURAL

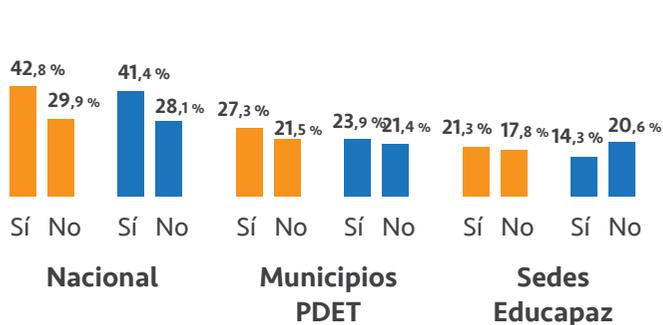


Matemáticas

URBANA



RURAL



Se observa una diferencia notable entre las zonas urbanas, con estudiantes con computadores, y las zonas rurales, donde no tienen computador en casa. En la zona rural estas diferencias en el desempeño entre los estudiantes que tienen y no tienen computador se manifiestan a nivel nacional, pero son menos marcadas en las zonas PDET y territorios Educapaz.

Gráficas: elaboración propia con datos del Icfes. Recuperados en 2021.

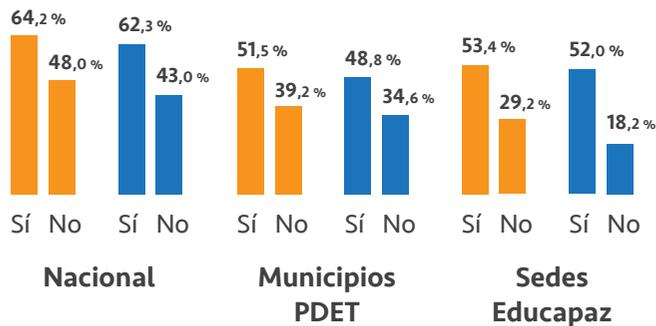
Según tenencia de internet

Figuras 14. Porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño 3 y 4, según tenencia de internet en el hogar y zona de atención.

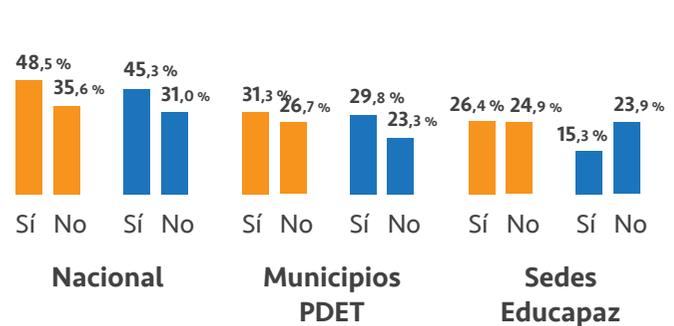
■ 2019 ■ 2020

Lectura Crítica

URBANA

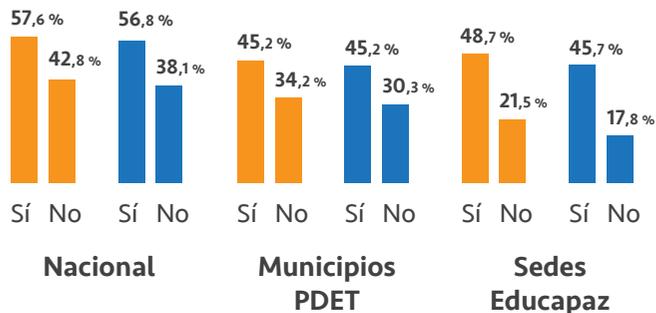


RURAL

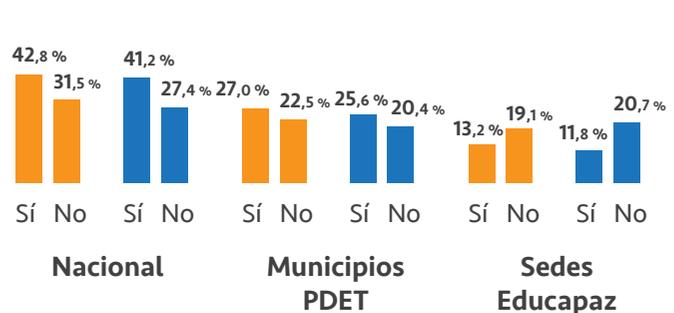


Matemáticas

URBANA



RURAL



Los estudiantes que tienen acceso a internet obtuvieron mejores resultados en las zonas urbanas, en comparación con aquellos que no. En la zona rural (tomando como referencia a los municipios PDET y los territorios de Educapaz), la diferencia en cuanto al desempeño de los estudiantes que tienen y no tienen internet es menor. Por otra parte, en las pruebas Saber en zona urbana, la llegada de la pandemia acentuó los efectos negativos en el desempeño de los estudiantes que no tienen acceso a internet (la brecha aumenta en 3,1 puntos porcentuales cuando se comparan los resultados de 2019 con 2020 en lectura crítica. Para los resultados de Matemáticas esta diferencia fue de 3,9 puntos porcentuales). Aunque en la ruralidad también se ve un aumento de la brecha entre los estudiantes con acceso a internet y los que no, esta solo aumenta 1,4 puntos porcentuales en Lectura Crítica y 2,5 en Matemáticas.

Gráfica. Elaboración propia con datos del Icfes. Recuperados en 2021.

DATO 3

Se mantienen las brechas en los resultados de las pruebas *Saber 11.º*, lo que constituye un problema histórico en Colombia que, más allá del contexto de la pandemia, da cuenta de la heterogeneidad en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y sus procesos de formación.

Figura 15. Evaluados y puntaje promedio global según zona: nacional 2017-2021



Laboratorio de Economía de la Educación (2022) Brechas en resultados de Pruebas Saber 11: Colombia antes y durante la pandemia por COVID-19. No. 46. 10 de febrero de 2022.



2

Alcance y metodología
del *Estudio exploratorio*
sobre impactos y
afectaciones del
COVID-19 en los
territorios donde actúa
Educapaz

Al cierre del año 2020, Educapaz se propuso conocer con mayor profundidad las afectaciones que la pandemia estaba ocasionando en los territorios donde el Programa desarrolla sus acciones. Para esto se definió la realización de un estudio exploratorio dirigido a identificar los efectos percibidos por parte de la comunidad educativa en los territorios Educapaz, teniendo en cuenta la estrategia de educación establecida en el país en el marco de la emergencia sanitaria causada por la pandemia del COVID-19 durante el año 2020.

Como premisa del proceso de investigación, se consideró que el estudio de los territorios Educapaz permite dar cuenta de la realidad que afrontan las zonas rurales en Colombia, donde confluyen una alta conflictividad, así como brechas estructurales que afectan el acceso a una educación pertinente y de calidad para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes rurales. Es importante recalcar que Educapaz ha construido lazos de confianza con las comunidades acompañadas, lo cual facilita un mejor conocimiento de las realidades locales, así como diálogos participativos y transparentes.

Por esto, la principal fuente de información para el análisis son las voces de docentes, rectores, autoridades del sector educativo, directivos docentes, padres de familia y cuidadores, y estudiantes del sur del Tolima, Chocó, Cauca, Ibagué, Cali y sur de Córdoba, quienes compartieron con los equipos técnicos y territoriales del Programa.

¿Cuándo y cómo se hizo?

Este es un estudio exploratorio de carácter descriptivo, que combina métodos cuantitativos y cualitativos.

Por un lado, se adelantó una alianza con el Laboratorio de Economía de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (LEE)¹⁶. El LEE es una iniciativa de dicha universidad (sede Bogotá), que «investiga, evalúa, analiza y provee información cuantitativa del

sistema educativo. De esta manera el LEE, pretende guiar la toma de decisiones, así como también el desarrollo de innovaciones y políticas educativas para impulsar la transformación de la educación en Colombia»¹⁷. El LEE lleva a cabo proyectos, intervenciones e investigaciones en alianza con entidades públicas o privadas, a nivel nacional o internacional, así como con instituciones educativas.

Producto de esta alianza se acordó aplicar la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos del COVID-19* diseñada por el LEE y aplicada en conjunto con distintas secretarías de educación. Esta encuesta estuvo dirigida a docentes y rectores de colegios oficiales y se diseñó con el fin de identificar «los cambios, retos y oportunidades que trajo la pandemia al sector educativo en términos de uso de herramientas pedagógicas» (LEE, 2021). **Entre el 20 de febrero y el 12 de marzo de 2021, las encuestas fueron enviadas a todas las instituciones educativas oficiales de los territorios de Educapaz y se recopilaron 291 respuestas de docentes y 33 de rectores, correspondientes a 60 instituciones educativas. El análisis final de los resultados de la encuesta incluye los datos recogidos por el LEE, anteriormente, con las ETC de Quibdó y Cali.**

Para ella, se contó con la participación de trece municipios en cinco departamentos. Esto implica que los resultados obtenidos son valiosos para describir prácticas educativas antes y durante la pandemia, aunque pueda existir baja representatividad. Además es preciso aclarar que, debido al carácter voluntario

16. Como parte de un proceso de incidencia más amplio que Educapaz se propuso lograr, el Programa motivó encuentros y conversaciones con diferentes organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el sector educativo en Colombia. En el marco de estos espacios se hizo una alianza con el LEE para la elaboración del presente estudio. El LEE puso a disposición una encuesta que ellos habían diseñado y aplicado en otros territorios del país a colegios ubicados en las cabeceras municipales. Adicionalmente, el LEE contribuyó al análisis de la información aquí presentada.

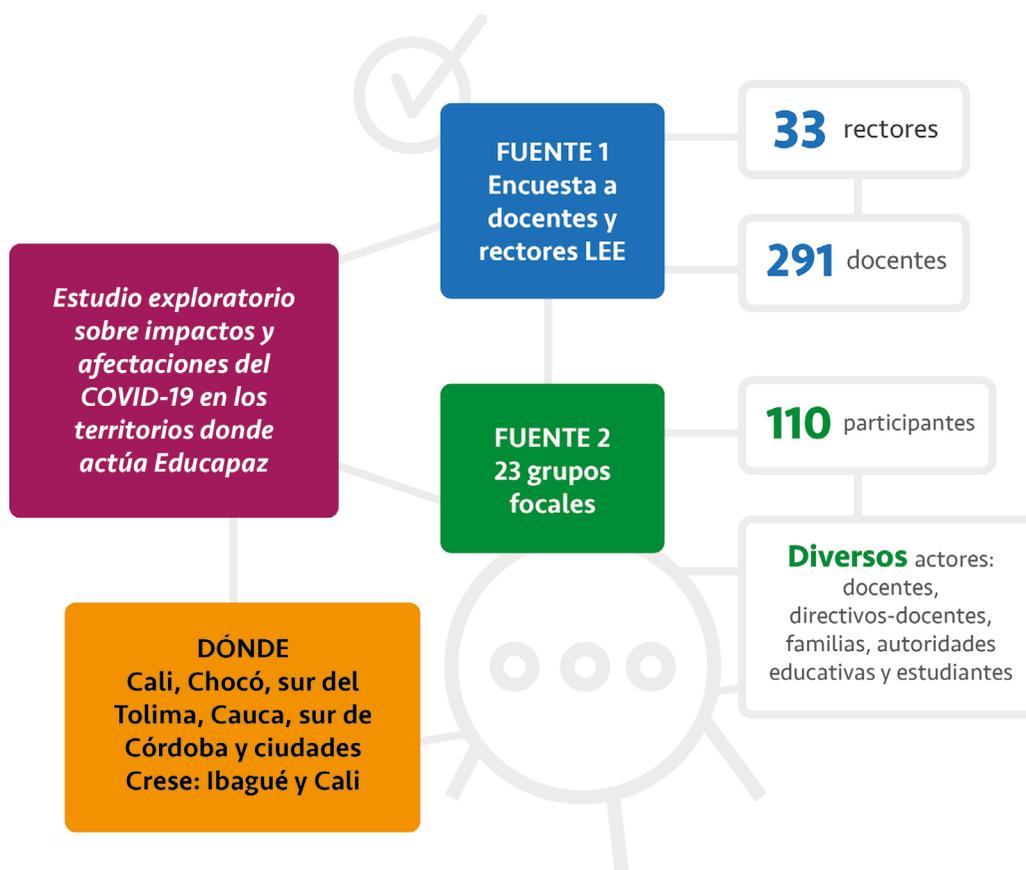
17. Para más información <https://economiadelaeducacion.org/>

de la encuesta, en ocasiones los participantes no respondieron el total de preguntas planteadas, razón por la cual la proporción de las estadísticas varía dependiendo del número de respuestas obtenidas.

El número promedio de respuestas por docentes fue 21. El municipio con más encuestas diligenciadas

fue Quibdó, con 149 encuestas, seguido de Cali, con 63. Con la encuesta aplicada a rectores, Cali y Timbiquí reportaron la mayor cantidad de encuestas diligenciadas (7 y 3 respectivamente).

Figura 16. Fuentes de información y muestra

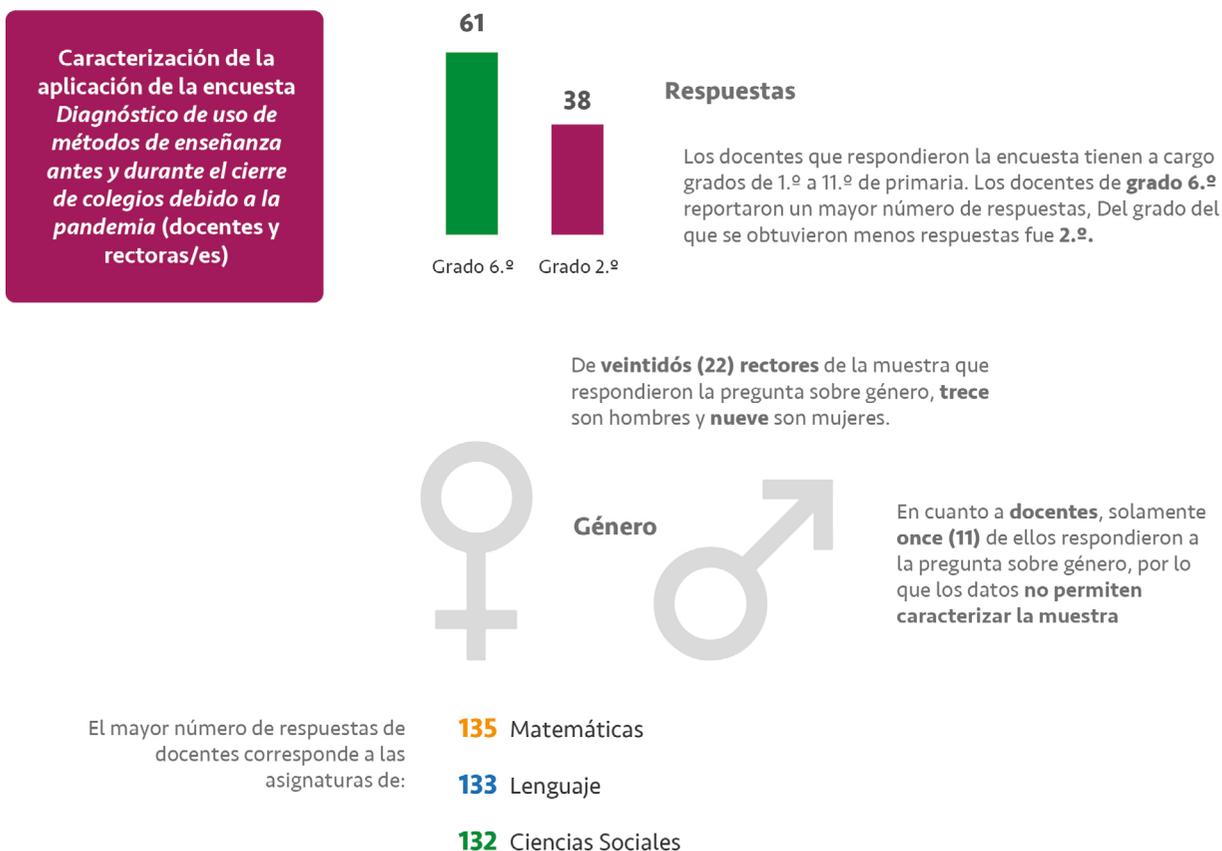


FICHA TÉCNICA DE LA MUESTRA

Las encuestas fueron aplicadas a docentes que dictan diferentes materias. En su mayoría respondieron docentes de Matemáticas (135 encuestas respondidas, correspondientes al 58,1 %), Lenguaje (133 encuestas, equivalentes al 53,32 %) y Ciencias Sociales (132, es decir 56,89 %), para un total de respuestas de 232.

Para anotar, el 38,83 % de los docentes encuestados tiene una formación académica en el área de Educación.

Figura 17. Caracterización de rectores(as) y docentes



Las encuestas fueron aplicadas a docentes que dictan diferentes materias. La mayoría de docentes dictan Matemáticas (135), un número similar afirmó enseñar Lenguaje (133) y otro tanto Ciencias Sociales (132), para un total de respuestas de 232 (un mismo docente puede dictar más de una materia). Asimismo, los docentes que respondieron la encuesta tienen a cargo grados de primaria (primero a undécimo), siendo sexto el grado con más docentes que diligenciaron la encuesta (20,96 %) y segundo aquel que presentó menos respuestas de docentes (13,06 %).

La encuesta de rectoras y rectores, por su parte, reportó que hay un mayor número de rectores hombres (59,09 %).

Por otra parte, debido al interés de Educapaz por conocer a profundidad la situación de las comunidades educativas de los territorios acompañados por el Programa, **se convocó la asistencia de ciento diez actores de las comunidades educativas a veintitrés espacios de reflexión de carácter participativo, durante el primer semestre del año 2021.**

En ellos se usó la técnica de investigación cualitativa de grupos focales, que tuvieron lugar en Chocó, sur del Tolima, Cauca y sur de Córdoba, y en las ciudades Crese de Ibagué y Cali. El contacto, la organización y la moderación de estos espacios estuvieron a cargo de los equipos técnicos y territoriales de Educapaz.

Infografía 4. Ficha técnica muestra grupos focales territorios Educapaz

Caracterización de los 110 participantes de los grupos focales

Territorio	Docentes	Autoridades	Directivos docentes	Familias	Estudiantes	TOTAL
Chocó	5	8	6	5	5	29
Córdoba	6	6	3	-	2	17
Tolima	7	3	2	3	3	18
Cauca	7	3	4	5	6	25
Ciudades Crese (Cali, Ibagué)	7	-	5	4	5	21

Número de grupos focales por territorio



Total: 23 grupos focales

Número de grupos focales por tipo de participante

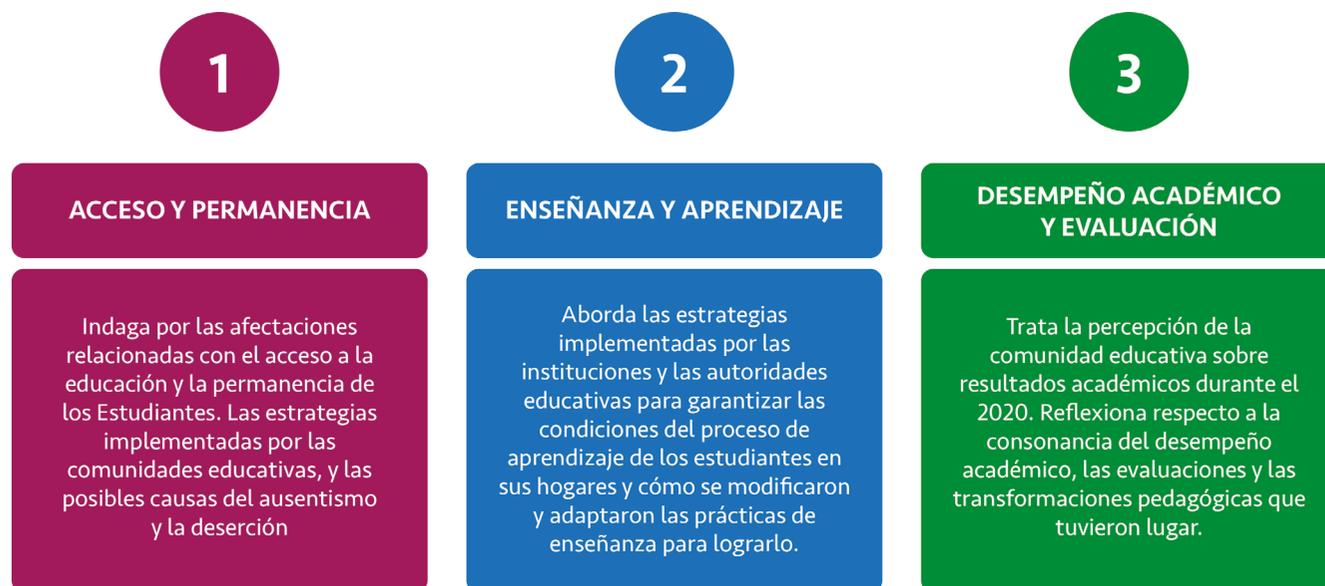


Total: 23 grupos focales

En los encuentros se buscó identificar *cuáles fueron los efectos percibidos por las comunidades que tuvo la pandemia en la educación y cuáles fueron los retos y los principales aprendizajes de la implementación de la educación a distancia*, para lo cual se indagó con los actores cuáles fueron los efectos de la pandemia en el acceso y la permanencia, los

procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados en el desempeño académico y las evaluaciones, y la salud física y emocional. También se preguntó por cómo había sido el acompañamiento del MEN y las secretarías de educación durante la contingencia en el 2020 y por las perspectivas del retorno a la presencialidad.

Figura 18. Áreas temáticas del Estudio



4

SALUD FÍSICA Y EMOCIONAL

Desarrolla los efectos percibidos en la salud física y emocional de los diferentes miembros de las comunidades educativas, las causas de estas afectaciones y las estrategias para abordar el componente socioemocional durante la emergencia sanitaria

5

ACOMPañAMIENTO DEL MEN Y LAS SECRETARÍAS

Indaga por cómo se percibió el acompañamiento del MEN y las secretarías de educación

6

PERSPECTIVAS PARA EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Indaga respecto por las principales preocupaciones con relación al regreso a la presencialidad durante la pandemia y el sentir de las comunidades educativas respecto al regreso a las aulas



3

Los cambios no vienen solos: principales hallazgos y aprendizajes que dejó la pandemia

Este apartado describe cuáles fueron los principales hallazgos y aprendizajes correspondientes a cada una de las áreas de investigación propuestas que dejó la pandemia en los territorios atendidos por Educapaz. Para cuya formulación se tomaron los resultados de la encuesta *Transformación Educativa en Tiempos del COVID-19* (dirigida a rectores y docentes de colegios oficiales presentes en los territorios Educapaz) y el análisis de los veintitrés espacios de reflexión ya mencionados en el capítulo anterior.

1 Categoría de acceso y permanencia

Esta categoría indaga por la capacidad de las comunidades educativas para afrontar las implicaciones del cierre de los establecimientos educativos, sin afectar la continuidad de la trayectoria educativa de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en la educación preescolar, básica y media. Igualmente, aborda factores (económicos, familiares, sociales, etc.) asociados con la pandemia del COVID-19 que pudieron afectar su permanencia en el sistema educativo durante el 2020.

Retomando algunas ideas del marco contextual, el cierre de establecimientos educativos ordenado por el Gobierno Nacional implicó tomar medidas para realizar el trabajo escolar desde casa. Esta estrategia fue orientada por el MEN y liderada por las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC) del país. Para la educación a distancia se hizo uso de diferentes metodologías y recursos educativos para atender a las particularidades del contexto y de la población escolar de cada región.

A continuación, se presentan los principales los hallazgos encontrados en relación con el acceso y la permanencia.

Hallazgo 1. A pesar del cierre de establecimientos educativos, maestras y maestros continuaron con las clases, pero el contacto y la asistencia escolar dependieron de factores como la conexión a internet, la tenencia de dispositivos móviles y el nivel de compromiso de docentes y familias.

El Ministerio de Educación Nacional hizo seguimiento a la manera como se dio continuidad a la educación y a las estrategias utilizadas por parte de docentes

y directivos docentes, y encontró que: i) habían utilizado, en un 55,8 %, una combinación de herramientas de apoyo pedagógico y material impreso (como guías, talleres y textos); ii) en un 23,2 % se había hecho uso de programas de radio y televisión y, por último, iii) en un 21,1 %, de plataformas digitales. Estos resultados del MEN concuerdan con otros estudios a nivel regional y nacional (Unesco-Cepal, 2020; LEE, 2020).

Para el caso de los territorios en los que actúa Educapaz, de acuerdo con la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19*, la gran mayoría de los docentes continuó con sus clases. El 80 % de ellos dijo que sí había continuado realizando sus clases después de que decretaron el aislamiento y la atención educativa en casa debido a la pandemia. Solamente el 4,47 % manifestó que tuvo que suspender sus clases por el cierre de los establecimientos educativos (esta respuesta se presentó en los municipios de Tierralta, Planadas y Chaparral).

Sin embargo, el porcentaje de asistencia de los estudiantes fue variado. Los docentes indicaron en la encuesta que el promedio de asistencia fue de un 51,27 %. Por ejemplo, los municipios de Medio Atrato, Chaparral y Tierralta presentaron en mayor proporción una asistencia baja.

Respecto a las razones de inasistencia estudiantil, los docentes respondieron que esto se asocia a causas como la falta de señal de internet y la carencia de dispositivos para conectarse a las clases remotas. Los factores que pudieron ser más influyentes en el ausentismo, la deserción escolar y la repitencia fueron: las dificultades para acceder a la educación virtual, establecer contacto con los docentes y la precariedad de las condiciones económicas y de educación de las familias.

Son de destacar las condiciones de territorios como Chocó, en los que la educación por medios virtuales fue casi imposible. A pesar de las dificultades,

Espacio de reflexión con **directivos docentes,** Chocó.

¿Nosotros qué hicimos?

Cuando se decretó la pandemia hicimos una reunión con todos los docentes de la Institución, analizando la situación que se avizoraba. Decidimos, dado el conocimiento de las características de nuestra población, utilizar como estrategia de trabajo remoto principal para toda la Institución, desde el grado Cero hasta Once; la construcción de guías de aprendizaje, como en el nivel de primaria, en el cual las docentes son monodocentes: ellas las realizaban conforme a los materiales que venían trabajando. Para lo concerniente a aceleración del aprendizaje, ellos lo que iban a hacer era continuar con los módulos propios de ese modelo flexible. Y para Sexto a Once, diseñaron un formato para la construcción de las guías. En ese formato, los docentes deben dar cuenta de todos los elementos de construcción metodológica y pedagógica. También, las partes didácticas; las actividades que los estudiantes debían hacer y la evaluación (...) Para poder complementar ese proceso de orientación y acompañamiento se crearon grupos de WhatsApp por cada curso: ese era el otro medio que utilizábamos para comunicarnos, para dar orientaciones, para hacer el acompañamiento y para hacer, digámoslo así, la supervisión efectiva de que los niños y los padres recibieran el material. El material era entregado de forma gratuita por la Institución y se entregaba por un promedio de mes y medio para trabajar. En ese sentido, los chicos desarrollaban el aprendizaje en casa con la colaboración de sus padres; y si tenían aclaraciones o necesitaban explicaciones, algunos profesores, porque no todos dominaban las TICS, realizaban encuentros virtuales por las plataformas que hay. Otros les hacían orientación personalizada a través del WhatsApp o por el teléfono como tal. De esa manera (...) trabajamos durante todo el año, hicimos todos los procesos: la entrega de actividades por periodo, las recuperaciones de cada periodo y las nivelaciones finales

autoridades educativas y demás miembros de las comunidades educativas apoyaron el uso de las guías como estrategia para continuar con la educación. En este orden de ideas, de acuerdo con los testimonios de los actores consultados, la estrategia principal para dar continuidad a la prestación del servicio educativo a distancia fue la entrega de materiales didácticos a los estudiantes o a sus cuidadores, ya fueren impresos o enviados por chat, acompañados con el uso del servicio de mensajería instantánea WhatsApp y la realización de llamadas telefónicas. Esta estrategia se desarrolló —con algunas variaciones— en las instituciones educativas,

como respuesta a la falta de conexión a internet o de acceso a un computador, un equipo móvil o datos de navegación, por parte de las familias y los estudiantes.

En concordancia con los resultados de la encuesta aplicada a docentes, respecto a la frecuencia de uso de las diferentes metodologías durante la pandemia, se encontró que las metodologías más usadas fueron el envío de materiales didácticos a través de correo electrónico, el acompañamiento por medio de llamadas telefónicas, los programas de televisión, la comunicación vía chat y las guías impresas.

Resultados de la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19. Docentes y rectores de los territorios Educapaz*

Figura 19. ¿Continuaron clases?

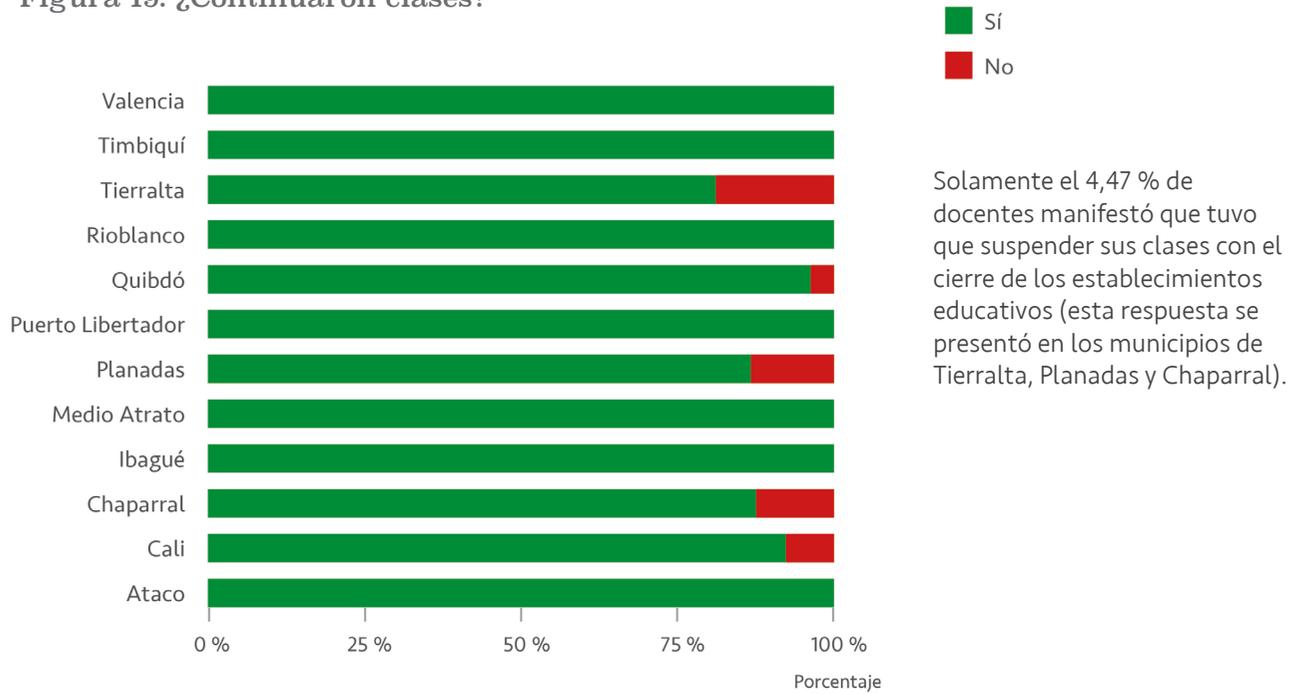


Figura 20. Porcentaje de asistencia estudiantil

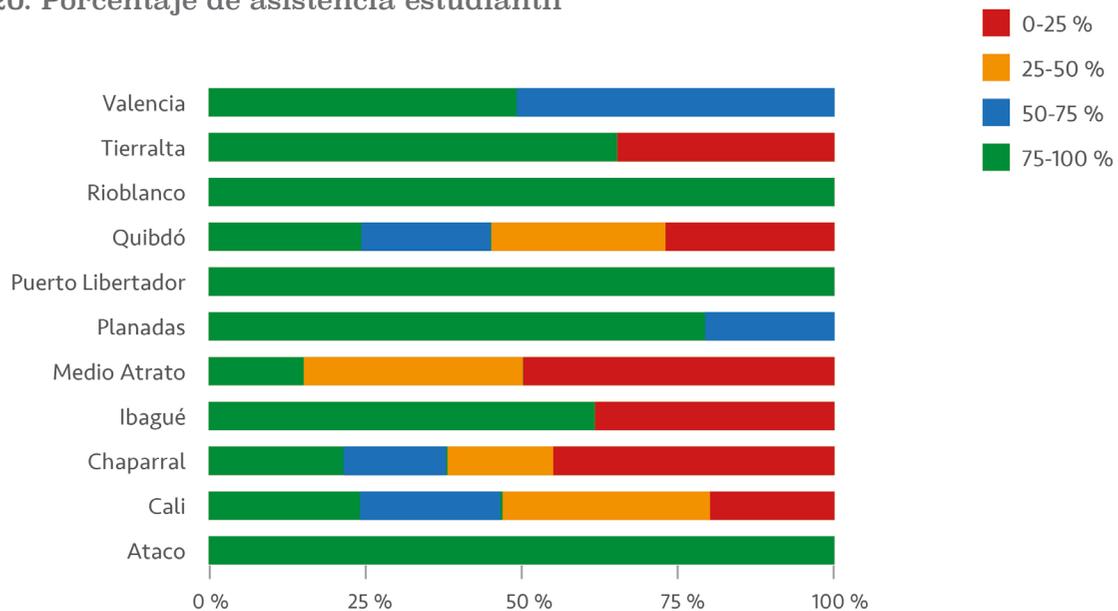
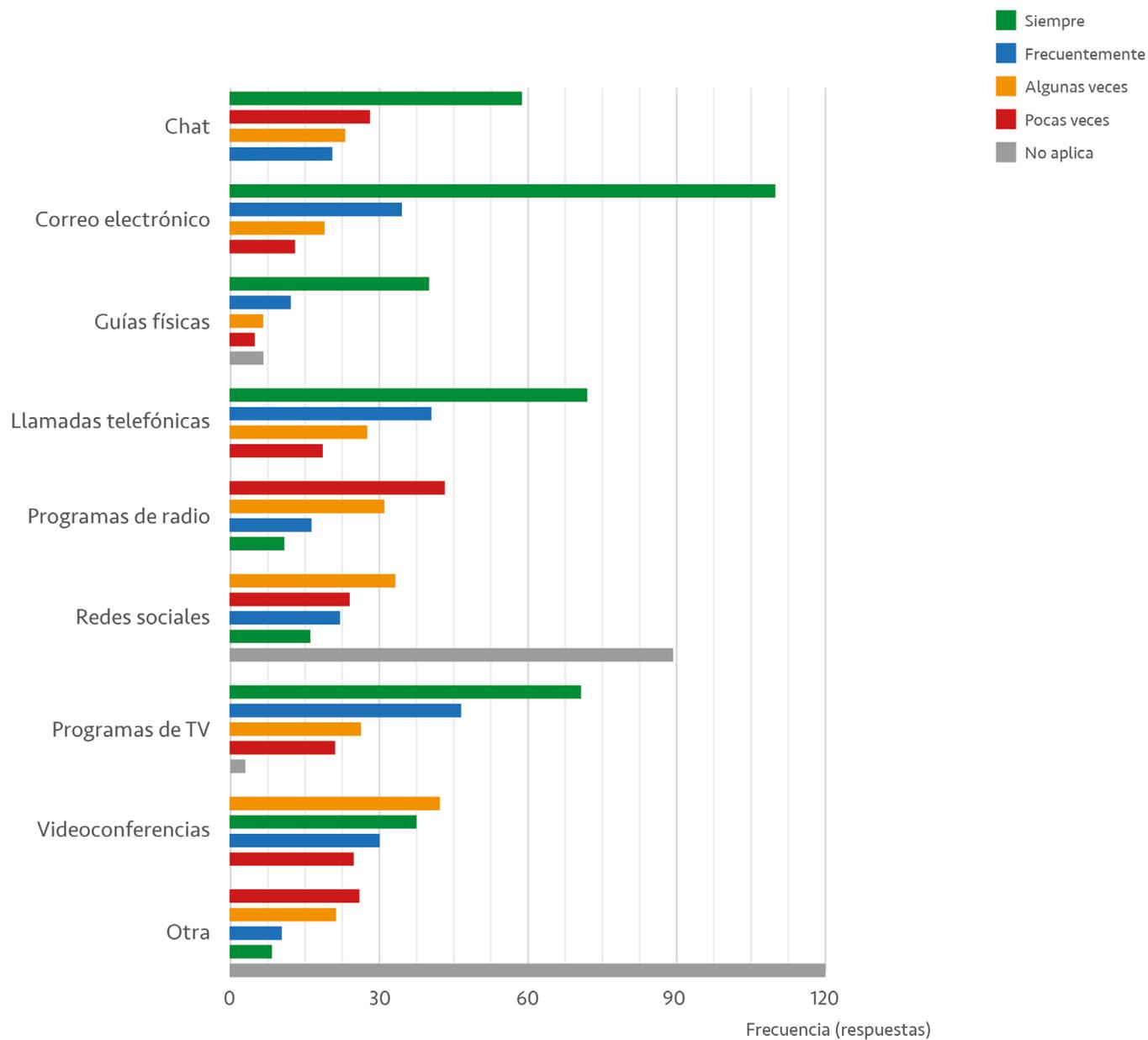
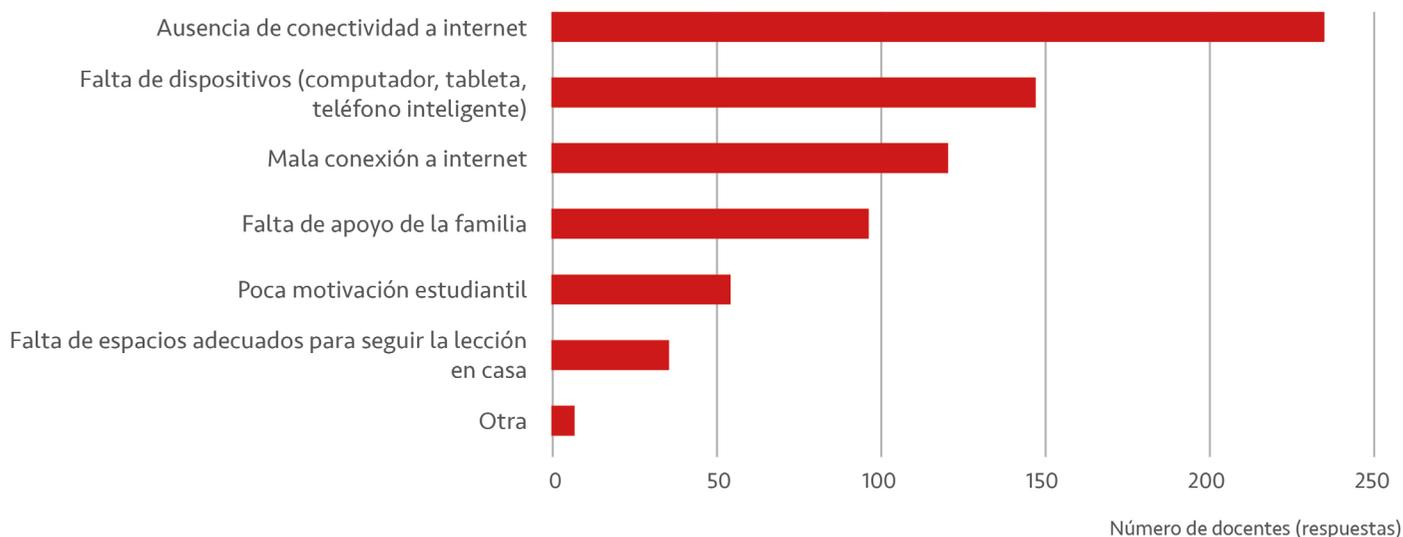


Figura 21. Metodologías de enseñanza utilizadas durante el cierre de los colegios



las metodologías más usadas fueron el envío de material a través de email, el acompañamiento por medio de llamadas telefónicas, los programas de televisión, la comunicación vía chat y las guías impresas.

Figura 22. Principales razones de inasistencia estudiantil según las y los docentes



Análisis elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

Los docentes respondieron que las principales razones de ausencia o inasistencia de sus estudiantes fueron la falta de conectividad a internet y la falta de dispositivos electrónicos como computador, tableta o celular inteligente. De acuerdo con las respuestas de la encuesta, el promedio de asistencia escolar fue de un 51,37 %

En los espacios de reflexión con los territorios Educapaz se hizo evidente que en los contextos rurales predominó el uso de guías.

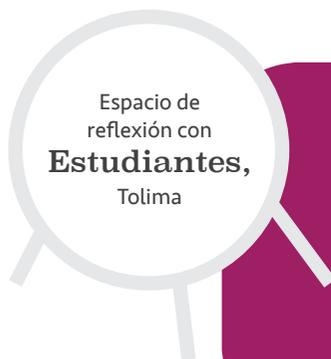
Estas guías fueron elaboradas por los docentes, en algunos casos con acompañamiento de las secretarías, y se les entregaba a los estudiantes junto con el material, para estudiar durante un período de tiempo, lo cual implicó que los docentes se tuvieran que desplazar a las zonas donde vivían los estudiantes o un alto grado de compromiso de los padres, quienes se presentaban en los colegios para recoger los materiales y recibir indicaciones del docente.

La implementación de las guías y los enormes esfuerzos realizados por los miembros de las comunidades educativas son todo un ejemplo de resiliencia educativa. Sin embargo, la continuación de la educación

mediante guías presentó diversas dificultades: no todos los padres podían acompañar la educación de sus hijos, dar las explicaciones necesarias o, incluso, recoger de manera oportuna el material.

Ante el desafío de una comunicación efectiva se presentó la necesidad de un acompañamiento por parte de los docentes, ya sea por chat o vía telefónica, con las dificultades de conectividad, y de falta de dispositivos móviles o datos móviles por parte del estudiantado. Mas, cuando se lograba establecer la comunicación, no era sencillo el ejercicio de comprensión por parte de los estudiantes, pues había una distancia muy grande entre quien enseñaba, los intermediarios y el estudiante.

Esta situación la relata con detalle una estudiante que vivió este tipo de dificultades:



Espacio de
reflexión con

Estudiantes,

Tolima

(...) **fue** muy complicado en esa etapa de acoplamiento porque tocaba comprar datos cuando se caía la señal. Yo tengo un hermano menor (...) a él se le complicaron las cosas porque él es más pequeño y para que funcione académicamente necesita el acompañamiento de mi madre y ellos se fueron para la finca y allá no hay señal, no hay electricidad. La única forma era que yo recibiera los trabajos de mi hermano, pasárselos a mi mamá y pedirles a los profesores que nos dieran plazo mientras ellos los desarrollaran. (...) Incluso este año, estamos mirando cómo trabajar con el niño, porque sigue lo mismo. Entonces mis padres están considerando si lo retiran (...) por todo este tema que no hay tiempo. O sea, ellos trabajan en la finca y hay demasiados factores de distracción en el proceso de aprendizaje ()

A lo anterior, se sumaron las dificultades logísticas para asegurar la entrega del material educativo en territorios de difícil acceso y dispersión poblacional. Por lo general, las instituciones establecieron la entrega y recogida de guías de manera periódica, cada mes, 15 u 8 días —ya fueran entregas físicas o virtuales—, junto con estrategias de perifoneo y WhatsApp (para motivar y convocar a familias y estudiantes). Estas estrategias se utilizaron, especialmente, para comprometer y orientar a los padres de familia y cuidadores sobre cómo acompañar a las NNAJ en el desarrollo de dichos materiales.

APRENDIZAJE 1

El fortalecimiento de la educación en los territorios rurales requiere más y mejor información: sabemos muy poco de lo sucedido en materia de educación rural, el seguimiento oficial no diferencia entre rural y urbano, no hay registros sobre la asistencia y hay poca confiabilidad en los sistemas oficiales. Por las razones enunciadas, todavía no conocemos la magnitud del impacto del COVID-19 en las zonas rurales.



En 2021, cuando se levantó la información primaria que se presenta en este informe, aún no había información o evidencia rigurosa que diera cuenta de la magnitud de los impactos de la pandemia en el sector educativo. Para el 2022, las variables utilizadas en los sistemas de información del Ministerio de Educación no permiten dar cuenta de aspectos clave como el ausentismo y sobre cómo fue el contacto entre estudiantes y docentes.

La primera vez que se habló de la deserción educativa en el contexto de la pandemia fue en octubre del 2020, cuando el MEN anunció que, de acuerdo con datos del Simat¹⁸, unos 102 880 estudiantes dejaron de estudiar entre marzo y agosto de ese año debido a la pandemia. Esta cifra alertó a todo el sector educativo; sin embargo, presentaba un panorama mucho más optimista en comparación con las previsiones que se habían hecho para ese año de una cifra de deserción de un 20 por ciento (Chacón, 2020)¹⁹.

18. Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) es una herramienta que permite organizar y gestionar el proceso y la información relacionada con la matrícula de los estudiantes en todas sus etapas. Facilita la inscripción y actualización de los datos de matrícula de los estudiantes de todas las instituciones oficiales en Colombia.

19. Chacón, M. (2020). *Más de 100.000 niños dejaron de estudiar en Colombia por la pandemia*. 27 de octubre de 2020. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-mas-de-100-000-ninos-dejaron-de-estudiar-por-la-pandemia-545476>

Adicionalmente, el indicador de deserción interanual no suele ser tan diciente como la deserción anual.

En mayo de 2021 la ministra de educación aseguró que 243 801 alumnos de colegios públicos y privados desertaron en 2020. Esta cifra es un poco más de doble que la que se publicó en 2020; sin embargo, no es muy diferente a la tasa de deserción de otros años, sin pandemia.

Por ejemplo, los datos presentados sobre deserción por el Simat (ver infografía XX), demuestran que la tasa de deserción de 2020 no fue significativamente más alta que en años anteriores. Al contrario, se mantiene el 2017 como el año con la tasa de deserción más alta en los diferentes departamentos de Colombia.

Por otra parte, García & Maldonado (2022), en su estudio *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*, les preguntaron a las cuidadoras(es) de las niñas, niños y jóvenes sobre el riesgo de deserción. El riesgo de deserción percibido es mayor en las zonas rurales.

La tasa de deserción escolar oficial aún no da cuenta del verdadero impacto que tuvo la pandemia en el sector educativo, a diferencia del indicador de

inasistencia escolar presentado con el Índice de Pobreza Multidimensional del DANE.

Por otra parte, la información aquí presentada dejó ver que sí hubo una continuidad en los procesos de educación, inclusive en la ruralidad dispersa, donde no había internet, ni acceso a dispositivos móviles, y que esto se dio de forma diferenciada en los territorios; pero que, también, hubo un alto nivel de deserción. Así lo expresaron las comunidades educativas, las cuales dijeron que en los últimos grados de la educación secundaria y media, y en los niveles de preescolar y primero, la deserción fue más alta.



(...) **mucho** estudiante se ausentó con el tiempo y muchos se fueron a trabajar, sobre todo los mayores, y cuando hablo de mayores me refiero a partir de Noveno; se fueron, y la angustia de los colegios que yo le escuché a algunos fue: ¿Cómo hacemos para que esa gente regrese?, ¿cómo hacemos para traerlos nuevamente?

Muchos estudiantes –por decisión propia o por sus familias– prefirieron comenzar a trabajar que a atender las responsabilidades escolares. En algunos casos, los padres los llevaban a sus trabajos y ellos se volvían partícipes de las actividades laborales. En este escenario, trabajar y comenzar a recibir algún ingreso hizo que muchos estudiantes se decantaran por preferir el trabajo al estudio.

(...) hubo mucha deserción, por la situación económica de los padres de familia y como ustedes saben: que muchos padres de familia, mucha gente, no solamente ellos se quedaron sin trabajo. Entonces por eso también desertaron. (...) Muchos se fueron para sus pueblos y las mamás decidieron que hasta que no pasara la pandemia no los enviaban y están en su zona rural trabajando. (...) yo creo que en la Institución un 70 % de los indígenas que hacían parte de la Institución, se habían retirado; nosotros perdimos el contacto con ellos (fragmentos de los testimonios de grupos focales de directivos y docentes de Chocó).

Lo anterior permite ver que los jóvenes que están cursando la secundaria y la media siguen siendo los más vulnerables frente al ingreso temprano al trabajo y a la deserción escolar, lo que concuerda con las preocupaciones respecto a la generación de jóvenes que se vio afectada por la pandemia. Este tipo de interrupciones en la trayectoria educativa a este nivel tiene efectos considerables en la configuración de sus proyectos de vida y en sus posibilidades para optar por empleos más cualificados y mejor remunerados.

En el caso de los niveles iniciales, de preescolar y primero, la deserción se dio porque su educación requería más horas de acompañamiento y atención, que sus padres y/o cuidadores no podían brindarles, debido a sus obligaciones laborales y porque, todavía, prevalece la idea en muchas familias, de que a esas edades la escuela no es tan importante.

El panorama que se describió sobre la deserción escolar en los espacios de reflexión concuerda con el análisis del indicador de inasistencia escolar. A nivel nacional, el indicador de inasistencia escolar presentó un aumento de 13,7 puntos porcentuales (p. p.) entre 2019 (2,7 %) y 2020 (16,4 %). Las zonas rurales fueron las más afectadas con un aumento de 25,5 p. p. Este dato es calculado por el DANE cruzando tres fuentes de información: el Simat, la Encuesta de Calidad de Vida y la Encuesta de Educación Formal (DANE, 2021)²⁰.

Así las cosas, pese a que se sabe que la pandemia conllevó múltiples afectaciones en el sector educativo, y que hay algunas cifras que son dicientes al momento de reafirmar esta intuición (como ocurre con el indicador de inasistencia escolar), todavía no se tienen datos abiertos –pertinentes y de calidad– para cuantificar la magnitud de las afectaciones.

20. DANE (2021) Encuesta de Calidad de Vida. Índice de Pobreza Multidimensional.



Esta problemática asociada con la gestión de información para conocer la situación de los estudiantes en la pandemia también fue mencionada por los participantes de los espacios de reflexión de los territorios Educapaz, especialmente por parte de las autoridades educativas.

Tuve conocimiento de un oficio que envió el Ministerio de Educación Nacional al Área de Cobertura, en el que le indicaba que a la hora de registrar los valores de fin de año los que se habían ido no se fueran a registrar como desertores sino como inasistentes. En un momento esa decisión y esa orientación que da el Ministerio es una decisión que se toma muy a la ligera, porque tenemos un caso curioso en el año 2020 y es que el Tolima, en el 2020, tuvo la deserción escolar más baja en los últimos diez años. Cosa que uno lo mira y no es cierto, porque mucho estudiante se fue y se fue, no por la pandemia en sí, sino porque no tuvo los medios a la mano, para poder interactuar con los maestros y poder sostener ese ritmo de trabajo que era el de recibir guías, el de recibir clases, recibir tutorías, recibir asistencias.

Espacio de reflexión con **autoridades,**
Tolima



Hallazgo 2. Los factores que más influyeron en el ausentismo, la deserción escolar, y la repitencia fueron: las dificultades para acceder a la educación virtual y/o ponerse en contacto con los docentes para orientación y la precariedad de las condiciones económicas de muchas familias, que se agravaron con la pandemia.

La imposibilidad de conectarse a internet en las zonas rurales y la poca disponibilidad de las herramientas necesarias afectaron la educación en tiempos de pandemia. Para los docentes, según la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19*, las principales razones de ausencia o inasistencia de sus estudiantes fueron la falta de conectividad a internet y la falta de dispositivos electrónicos.

Esta percepción fue corroborada en los espacios de reflexión con los territorios Educapaz, en los que se manifestó que, en contraste con el trabajo con guías, el uso de estrategias de aprendizaje en línea —aprendizaje sincrónico, plataformas virtuales y demás tecnologías digitales aplicadas a la educación—

Espacio de reflexión con autoridades,
Cauca

La permanencia en los programas nuestros disminuyó notablemente: como les cuento, como hubo tanto problema para el manejo de las TICS, casos tales como [la clase de] Auxiliar [de] Información Turística, empezamos con 32 personas y terminamos con 12. Porque la gente se retiró, porque no tenían las condiciones y aún nosotros facilitando el computador no tenían el internet. Entonces a la gente le tocó retirarse y los que terminaron fueron personas de clase media, que tienen para pagar un internet y para pagar un celular inteligente. Y considero que no es justo porque la educación debe ser para todos. Entonces la deserción fue masiva ().

fue la excepción, incluso en las cabeceras municipales, debido a las limitaciones de conectividad y de acceso a dispositivos móviles.

Esta imposibilidad de poder adaptarse a las nuevas dinámicas de la educación no presencial se encuentra estrechamente relacionada con la brecha digital en Colombia. Como se puede apreciar en el testimonio citado, la brecha digital no solo se refiere al acceso a internet y dispositivos como los computadores, sino además al conocimiento y a la apropiación del uso de las TIC. Por este motivo, muchas familias consideraron que la modalidad de educación virtual no era efectiva, por lo que prefirieron retirar a sus hijos de la escuela mientras la situación volvía a la normalidad.

Espacio de reflexión con docentes,
Chocó

(..) algunas dificultades que, para mí, fueron notorias en el tema de deserción o mortalidad académica en el grado Primero. En los grados inferiores, los padres de familia algunos desertaron, ante la presión de trabajo desde casa, ante las dificultades con la conectividad del celular. (...) les era difícil, algunas mamás muy jóvenes entonces nos decían: «no seño, es que yo no puedo trabajar estas guías, yo no la sé enseñar» ().

APRENDIZAJE 2.

La educación rural necesita soluciones inclusivas, estructuradas con diversidad de medios y herramientas. La educación en línea fue inviable en zonas rurales del país, lo cual afectó el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes en la ruralidad. También se vio una carencia de programas estructurados de educación por radio y TV.

Algo que todavía falta por aprender frente a la educación en la ruralidad es que, por las condiciones de acceso de los territorios y la dispersión de la población, la educación rural siempre ha tenido un componente de educación a distancia.

En este sentido, no era un tema nuevo que el acceso a internet y a dispositivos como computadores, tabletas y celulares inteligentes fuese mucho menor que en las cabeceras municipales y las ciudades. Por este motivo, la educación virtual se convirtió en un factor que agravó la exclusión de las zonas rurales y la brecha educativa urbano-rural.

A pesar de que en la ruralidad predominó el uso de las guías para continuar con la educación, mantener el cierre prolongado de las escuelas y este tipo de medidas (que se podían llevar a cabo en la ruralidad, con varias dificultades de por medio) contribuyó a excluir a muchas niñas, niños y jóvenes del sistema educativo, lo cual afectó su derecho a la educación

y el acceso a espacios protectores. Lo anterior se manifestó claramente en uno de los espacios de reflexión de Cauca.

En este orden de ideas, sabiéndose que proveer acceso a internet y dispositivos para conectarse en la ruralidad era una cuestión que no se iba a solucionar en el corto plazo, y que requería el movilizar diferentes recursos y un esfuerzo intersectorial, se debieron focalizar otro tipo de estrategias, como el uso de la radio y los programas de TV.

Pese a que se usaron estos medios y se lanzaron varias iniciativas (algunas de estas originadas en el seno de las propias comunidades), faltó una mayor y mejor estructuración de dichas apuestas. Este debería ser un tema a atender en la agenda de educación rural, sobre todo en el contexto de pandemia que aún continua, y ante la posibilidad de otras emergencias (que pueden ser causadas por paros cívicos y otras situaciones de orden público o bien por condiciones climáticas) que dificulten la educación presencial.

Hallazgo 3. Propiciar el acceso a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el contexto de la emergencia de la pandemia y los confinamientos implicó grandes esfuerzos por parte de las comunidades educativas. El compromiso de las y los docentes, las instituciones educativas y las familias fue un factor diferenciador para lograr brindar continuidad a la educación.

Espacio de reflexión con autoridades, Cauca

(...) es el tema de mirar la necesidad que hay en otros territorios. Para que nos demos cuenta de que no todos los territorios se pueden mirar desde el mismo foco. La visión diferencial es importantísima por parte de los Gobiernos locales, de entender que la educación en todos los lugares no llega de la misma manera. Y que tienen que replantear esa visión y ayudar en ese proceso de cómo mirar de un modo diferente esas realidades que nos afectó tanto, esos cambios que da la vida y que no estamos preparados para ello.

En los espacios de reflexión con las comunidades educativas se resaltó que muchos docentes y directivos hicieron un esfuerzo monumental para ubicar a los estudiantes y animarlos, tanto a ellos como a sus familias, a continuar con el proceso educativo. En estos casos, en los que se logró tener un contacto directo (a través de diferentes medios como el chat, las llamadas, las visitas puerta a puerta), se logró garantizar la permanencia. En algunos otros, esto se combinó con el acceso a equipos, datos de navegación y la flexibilización del control de asistencia y la evaluación.

Como se describió anteriormente, el uso de las guías pedagógicas y el material que fue entregado en físico pedía de un acompañamiento, casi que personalizado, en el que el docente tenía que brindar a los estudiantes y a sus familias explicaciones complementarias a las guías. En los casos en los que esto se dio, implicó un gran esfuerzo por parte de los profesores, debido al número de estudiantes, ya que, muchas veces, tenían que atenderlos a ellos (o a sus familias) en horarios irregulares (en las noches o los fines de semana), y por las mismas dificultades del proceso de comunicación a distancia:

Espacio de reflexión con **docentes,**
Tolima

(...) La gran dificultad fue empezar a molestar a los papás por teléfono para poder explicar. Porque yo manejaba todos los grados, de Preescolar a Quinto, 37 estudiantes, y de esos 37, prácticamente había que hablar con el papá o con la mamá, explicarle la guía, llevarlo de la mano y valernos de ellos como tal (...) y yo empiezo a hacer el proceso mediante audios, videos para los que tienen la forma de conectarse, y los que no, entonces por llamadas telefónicas. No sé exactamente en qué fecha que empezó la gente a salir a trabajar, no volvieron a mandar los talleres, no mandaron evidencia. Los padres de familia retornaron a sus trabajos y los niños quedaron solos, al cuidado del hermano mayor. (...) Entonces ahí fue que nos tocó a los profesores ir de casa en casa, aun sabiendo que era algo muy riesgoso y que tal vez no se podía hacer, pero tocó trabajar de esa manera; ir de casa en casa, hablándoles, diciéndoles. De esa manera se pudo rescatar a algunos estudiantes ().

El compromiso de los docentes dependía de factores como su lugar de residencia. Los que permanecieron en los territorios tuvieron más facilidades para mantenerse en contacto con sus estudiantes y familias. Mas aquellos que no residen en los municipios, y que se trasladaron a sus viviendas, trabajaron de forma remota y requirieron de más ayuda por parte de sus colegas, además de trabajar más en la motivación y disposición de sus estudiantes.

Entonces, si bien hubo docentes muy comprometidos y que tenían mejores oportunidades para mantener el contacto con los estudiantes, estos esfuerzos no fueron homogéneos, lo que generó resultados diversos en la educación.

Espacio de reflexión con **familias,**
Tolima

(..) tenemos una problemática muy fuerte, que es que aquí en el casco urbano los docentes no buscan ese mecanismo de -no sé cómo- por grupos mirar que a estos chicos y estas chicas también se les puede explicar un poco la temática. Por ejemplo, en este año mi hijo está haciendo Décimo y él nunca ha mirado ni Física, ni Química y simplemente le entregan los trabajos sin tener un mecanismo de explicación. Entonces son esas problemáticas, que por ejemplo si un padre de familia, porque no todos tenemos la oportunidad de ser profesionales, pero si un padre de familia que no sabe ni leer ni escribir y le dejan a un chico de Décimo estas áreas que para él son un poco difíciles, y tienen que explicarle muy bien y no saben ellos cómo hacer el trabajo, porque no más les dan una guía y tienen que responder las preguntas y hacer los trabajos, pero sin ninguna explicación



Algunos padres de familia, por su parte, resaltaron que hubo docentes que se «limitaban» a enviar la guía, y que ellos no tenían los conocimientos para ayudar a sus hijos en su solución. Esta percepción, también la compartieron algunos directivos, como se mencionó en uno de los espacios de reflexión hecho con rectoras/es, del departamento del Cauca.

Ahora bien, en relación con el trabajo del docente durante la pandemia, el diseño y la preparación de las guías y las sesiones virtuales, sumado a otras responsabilidades, llevó a la extensión de la jornada laboral. A pesar de trabajar más horas, las y los docentes no tenían tiempo suficiente para propiciar otras estrategias complementarias a las guías y las clases virtuales.

Espacio de reflexión con **directivos,** Cauca

Así como tuvimos docentes muy pilosos, pues también hay [uno que otro] que se aprovechó que estamos en pandemia, estamos en trabajo en casa, se viajó a la ciudad de tal y esta es la fecha que no ha llegado. Cumple con enviar sus actividades a los estudiantes, pero no [está] con esa comunicación y ese contacto permanentes, para facilitarles el proceso académico a los estudiantes.

Así que, si bien docentes y familias comprometidas marcaron la diferencia, no les fue posible hacer de todo a la vez y tuvieron que moderarse las expectativas respecto a lo que se podía lograr con la educación en el contexto de la pandemia.



APRENDIZAJE 3.

El reconocimiento social de la importancia de la educación, y con ello la integración de la familia, son determinantes para garantizar el acceso y la permanencia. Fue diverso el compromiso de los docentes y las familias y existen centenares de experiencias destacadas para hacer frente a la pandemia, pero no suficientes para lograr que todas las niñas, niños y jóvenes continuaran educándose.

Cada comunidad educativa asumió los retos que supuso la pandemia y la educación a distancia con las herramientas que tenía a disposición, pero también tuvo que indagar e innovar para lograr, de la mejor manera posible, que los estudiantes no se desconectaran de su proceso educativo. Las guías, por ejemplo, fueron la metodología más usada (impresas, enviadas por mensajería instantánea o por correo electrónico) y hubo un gran esfuerzo de la comunidad educativa por continuar la enseñanza.

No obstante, muchos otros docentes se destacaron por su potencial creativo; sin embargo, el nivel de compromiso fue diverso y se dieron resultados variados. Asimismo, el esfuerzo de las instituciones educativas por garantizar el acceso a los estudiantes se quedó corto cuando las familias no acompañaron el proceso educativo de sus hijos. De alguna manera, ellas se convirtieron en las mediadoras del conocimiento, mientras aprendían sobre la marcha. Su rol fue clave al motivar el interés y el compromiso de sus hijos por el estudio.

En los territorios donde actúa Educapaz el ingenio de las comunidades educativas fue fundamental para afrontar la crisis de la pandemia, lo que demostró que el Gobierno Nacional se quedó cortó al pensar en las condiciones particulares de los territorios, especialmente en la ruralidad, donde el contagio por coronavirus podía ser un riesgo menor, en comparación con el cierre de los espacios protectores de las niñas, niños y adolescentes.

Por ejemplo, en San Antonio de Pajui (zona rural del Cauca), se tomó la decisión de hacer semipresencialidad los fines de semana, porque la educación a distancia no era posible. Este caso es diciente en cuanto a la posibilidad de implementar soluciones diferenciadas para los territorios respecto a la educación, en lugar de una fórmula generalizada que terminó empeorando los factores de exclusión y afectando el derecho a la educación.

2 Categoría de enseñanza y aprendizaje

Esta categoría indagó por las estrategias implementadas por las instituciones y las autoridades educativas para garantizar las condiciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en sus hogares y cómo se modificaron y adaptaron las prácticas de enseñanza.

Como parte de la identificación de estas estrategias, se incluyen las actividades y los medios utilizados para dar continuidad al proceso educativo y para mantener contacto con los estudiantes y sus familias, las adecuaciones realizadas a los proyectos educativos institucionales, así como el grado de conocimiento, acceso y uso de los recursos educativos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional para apoyar este proceso, en el marco de la emergencia sanitaria.



Hallazgo 1. Con la nueva realidad de la pandemia y el confinamiento, se flexibilizaron los currículos, se hicieron modificaciones a los planes de estudio y las instituciones educativas se apoyaron de los lineamientos del MEN y las secretarías, para poder garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.

La adecuación de la estrategia de trabajo académico en casa fue un proceso gradual que al comienzo de la pandemia generó cierto caos, desacuerdos y pocas claridades para todos los actores de las comunidades educativas.

Aspectos como la flexibilización curricular, la dinamización de espacios de participación y canales de comunicación con la comunidad educativa, y la revisión, tanto de los planes de estudio como de las estrategias de seguimiento y evaluación, se fueron dando con tensiones y ajustes constantes, y con una curva de aprendizaje no exenta de dificultades. Como lo relatan un docente y una madre de los espacios de reflexión con los territorios Educapaz:



Espacio de
reflexión con
familias
de ciudades Crese
(Cali e Ibagué)

Al inicio hicimos unas guías muy extensas, después nos dimos cuenta de que teníamos que ser muy precisos, temas específicos, más sencillos, adaptados al entorno. Cada maestro sabía las condiciones que cada uno tenía; entonces, así mismo, tuvimos que adaptar en cuanto a los temas, en cuanto a las competencias de cada uno de los grados. (...) En bachillerato los espacios fueron igual; la Institución tuvo que reflexionar y repensar: bueno; cómo vamos a hacer, cómo vamos a darnos cuenta de que el muchacho sí está dando su trabajo (grupo focal de docentes del Tolima).

(...) hubo una pequeña dificultad porque los docentes, tal vez por la expectativa alta de saber que sus clases cómo las iban a seguir manejando; empezaron a bombardear a los estudiantes con tareas, con actividades. Me decía mi hija: mami, lo que yo hago en quince días, el profesor me lo está pidiendo para un día. Entonces empezaron a saturar a los jóvenes y yo creo que les pasó a muchos, en cuanto a tareas, actividades y nosotros los papás teníamos que estar apoyándolos. A mí me tocó muchas veces leer clases de Historia, retomar una cantidad de actividades para apoyar ().

Aunque los lineamientos del MEN de los últimos veinte años se basan en el trabajo por competencias, aún muchos docentes e instituciones tienen cierto apego por la educación tradicional (trabajo por contenidos, memorización y mecanización de información).

Sin embargo, con el cierre de las escuelas, como ya no se podía tener un control total sobre lo que hacían los estudiantes, los docentes tuvieron que diversificar sus estrategias y métodos de enseñanza, volverse mucho más recursivos y entender los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En dicho contexto, debieron apoyarse mucho más en las orientaciones del Ministerio, que eran reforzadas por las directrices de las secretarías.

Esto resultó en prácticas como: enfocarse no solo en los saberes disciplinares, sino también considerar la disposición al aprendizaje; el reconocimiento de las falencias de los docentes sobre didácticas y pedagogía; y a la vez, implementar con mayor fuerza el trabajo colaborativo y la transversalización del currículo; el uso de recursos transmediales; la adaptación de textos y el acompañamiento personalizado a estudiantes.

Los ajustes curriculares más importantes, además de llevar el plan de aula a guías, fue la reducción de contenidos y priorización de competencias a desarrollar. Inicialmente, la estrategia fue plasmar en las guías y en la virtualidad la planeación ya prevista; pero muy pronto se comprobó que por las condiciones de acceso y las dificultades de acompañamiento sería imposible abarcar aquello que en la presencialidad se esperaba lograr.

La directriz de las mismas secretarías de educación y del MEN fue priorizar e identificar las competencias y reducir los contenidos, para que aquello que se transmitiera se potencializara y fuera más eficaz su apropiación; como lo señala el representante de una secretaría de educación del sur de Tolima:

Espacio de reflexión con
autoridades,
Tolima

(...) llegó el tema de la sugerencia que también planteó el Ministerio, que fue la flexibilización de los planes de estudio, la priorización de los aprendizajes, para concentrar a los estudiantes y a los maestros sobre lo básico, sobre lo importante de esos grados en cada una de las áreas del plan de estudio. Y un llamado importante que hizo fue: hacer revisión a la estructura del sistema institucional de evaluación de la educación, para también tener presente algunas medidas institucionales que, en épocas de normalidad académica, podían ser aplicadas.

APRENDIZAJE 1.

La diversidad, flexibilidad y adaptabilidad de las metodologías de enseñanza favorece la autonomía y autoeficacia de los estudiantes y puede tener efectos positivos en el aprendizaje. Se dio una apertura hacia nuevas metodologías que tenían en cuenta las condiciones de los estudiantes. Los cambios más comunes fueron: disponer de horarios dinámicos, más allá de la jornada habitual o de los días «hábiles», para ofrecer explicación sobre las guías, resolver dudas u ofrecer acompañamiento; el diseño de actividades diversificadas, dependiendo del dispositivo al que tenían acceso los estudiantes y de los tiempos en que estos podían usarlo; e implicar a las familias en el desarrollo de las actividades, lo que alentó y validó el trabajo colectivo.



La flexibilización y priorización de los contenidos debió ser una de las principales directrices de trabajo a nivel nacional. Eso se dio de forma diferenciada en las instituciones educativas; por ejemplo, aquellas que contaban con mejores herramientas para llevar a cabo la educación virtual no hicieron modificaciones al respecto (lo que implicó una desigualdad en el aprendizaje entre los estudiantes).

Por otro lado, la situación de la pandemia demostró que ideas respecto a la educación, que tienen muchos años de estar establecidas, pueden desafiar y, con ello, generarse innovación. Una de estas es la educación apegada al contenido: se vio que los currículos pueden sintetizarse y hacerse mucho más efectivos. Muchas veces la carga escolar resulta abrumadora (tanto para los estudiantes, como para los docentes, que tienen que cumplir con un programa de estudio e impartir sus contenidos), lo que puede ir en detrimento del proceso de apropiación de los contenidos y del aprendizaje en sí mismo.



En la ruralidad, la pandemia dejó como lección que priorizar algunas áreas temáticas y ofrecer una educación que esté más y mejor conectada con la realidad territorial puede ser más efectivo para el aprendizaje.

Por otra parte, se demostró que la escuela es mucho más que un lugar donde los estudiantes van a aprender. La escuela es el espacio de interacción social por excelencia de las niñas, niños y jóvenes en sus primeros años de formación y de desarrollo psicosocial; es un espacio protector donde se brinda apoyo, cuidado, servicios de salud, alimentación, auxilios emocionales.

Por este motivo, debió haberse matizado más la solución del cierre de establecimientos educativos, puesto que de un momento a otro, la escuela pasó de ser este espacio protector a un lugar de alto riesgo (tanto para las comunidades educativas, como para la sociedad en su conjunto), al ser vistas como foco de contagio del COVID-19.

En cambio, en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se vio que la educación puede darse en diferentes espacios y de múltiples maneras (frente a las cuales, casi nadie estaba preparado), lo cual da cuenta de que, mientras el mundo avanza, los sistemas educativos siguen estando muy apegados a modelos antiguos que siguen privilegiando la autoridad y el control disciplinar, sobre la promoción de la autonomía y la confianza en el estudiante.

Hallazgo 2. Los desafíos de la educación a distancia provocaron que los docentes apelaran a su potencial creativo y se sobrepusieran a los cambios mediante estrategias pedagógicas diversas, que respondieron a los contextos de sus estudiantes.

En las regiones contempladas en este estudio, al decretarse la cuarentena, las acciones implementadas a lo largo del primer semestre de 2020 fueron de prueba y error.

Como se mencionó anteriormente (ver infografía XX), en la mayoría de los casos se trabajó con guías —especialmente en el ámbito rural, donde eran el único mecanismo—, junto con clases sincrónicas por plataformas o a través de videos y audios.

El trabajo con guías no es una estrategia nueva que surgió con la pandemia; de hecho, es un instrumento que se utiliza en muchos entornos educativos. Esto significó una ventaja, puesto que la familiaridad con las guías ayudó a potencializar esta herramienta en el contexto del cierre de establecimientos educativos para garantizar el acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes, a pesar de los obstáculos.

Por supuesto, esto implicó hacer revisiones y modificaciones, y pensar en otros aspectos que antes no se habían tenido en cuenta, como: elegir un lenguaje comprensible, tanto para padres como

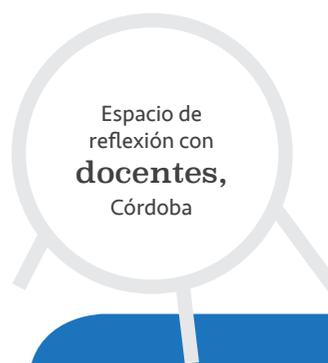
estudiantes; tener presentes los recursos y contextos de los estudiantes; y ser más específicos con lo que se pide y la información que se incluye en las guías. Lo anterior, teniendo en cuenta que los docentes no podían estar cien por ciento presentes para brindar las instrucciones para su solución.

De esta manera, el uso de guías fue la estrategia más adecuada para el acceso a la educación en los territorios rurales de Educapaz y para reconocer la permanencia y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, su eficacia dependía también de la capacidad de los docentes para hacer el seguimiento correspondiente y su retroalimentación.

La lección más importante para docentes e instituciones fue adaptar sus enseñanzas a medios que no requirieran la presencialidad; asimismo, la importancia de formar a los estudiantes para ser más autónomos en sus procesos de aprendizaje.

Para ello, docentes e instituciones dispusieron de la amplia oferta de capacitaciones y cajas de herramientas dispuestas por las secretarías de educación, el MEN y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el sector educativo; también tuvieron que acceder a capacitaciones particulares y contar con el apoyo de compañeros. Estos procesos de capacitación ayudaron a que las y los docentes conocieran otras aplicaciones y recursos que les facilitaron el trabajo por medios virtuales; a que la estrategia de las guías despegara, y al fortalecimiento de las herramientas pedagógicas a ellas y ellos dirigidas.

Las autoridades de las distintas regiones destacan que muchos docentes tuvieron que replantearse sus métodos y pensar en otras formas para que la educación pudiera llegar a todos, y en el que estas soluciones pudieran mantenerse y aplicarse en otros momentos, porque el riesgo de otra pandemia es una realidad, y porque podían ser innovaciones que ayudarían a facilitar el acceso universal a la educación.



Espacio de
reflexión con
docentes,
Córdoba

(...) nos hemos dado cuenta de que nosotros, al principio, le quitamos tantas oportunidades al estudiante de no usar el celular en clase, y ahora en estos momentos nos estamos dando cuenta que el celular es una herramienta importantísima. (...) las actividades como fueron modificadas, teniendo en cuenta la necesidad de los padres y que los padres debían colaborarles a sus hijos; entonces las actividades no estaban siendo pensadas solamente, porque el maestro es el que sabe, sino que el padre de familia también sabe y está en la capacidad y ayuda a hacer la actividad del niño, ellos van empoderándose del conocimiento de sus hijos

En la mayoría de los casos los ajustes propuestos tomaron como punto de referencia las posibilidades y recursos de los estudiantes (por ejemplo, si estos tenían acceso a internet y dispositivos como un celular inteligente, o si tenían la disponibilidad para recibir las guías).

Esto supuso que los docentes les propusieran a sus estudiantes distintas maneras de explorar contenidos y enseñanzas, que no habían sido contempladas en la planeación inicial. Los docentes debieron sustituir actividades de su plan de aula por los contenidos de programas de radio o televisión, que eran los únicos medios a los que podían acceder algunos estudiantes. Los contenidos de estos programas, tal vez, correspondían al grado del estudiante, pero no estaban relacionados con los contenidos que estaban viendo otros estudiantes en las clases virtuales sincrónicas o en las guías de estudio.

Espacio de reflexión con **docentes**, Chocó

(...) **entré** a identificar a cada uno de mis muchachos; por ejemplo, me tomé la tarea de ir al pueblo nuevamente, cogí los datos de cada uno de los estudiantes, el teléfono de un familiar que me pudiera comunicar o un amigo que pudiera estar muy cercano a él y empecé a comunicarme con los muchachos desde la casa y explicarles cositas. Durante la semana, llamaban diez, once estudiantes; logré montar grupos en WhatsApp, y en Face una gran cantidad de cosas.

Espacio de reflexión con **docentes** de ciudades Crese (Cali e Ibagué)

Tuve el caso de una niña que no tenía conectividad y yo le decía: «por lo menos veamos el programa de Sociales por televisión». Y la chica decía: «Bueno, porque es imposible, mi papá me compra datos, pero no me alcanzan ni para una clase».

En este proceso de ajustar los procesos de enseñanza los docentes se vieron abocados a reducir temáticas, priorizar competencias y asumir un nuevo enfoque de evaluación y de aquello que se evaluaba (en vez del desempeño académico valorar la motivación, el esfuerzo y la disposición). Aquí el elemento a destacar fue la creatividad pedagógica.

Dentro de estas opciones, merece una mención especial el programa radial *Voces del Sur*, una estrategia de educación radial promovida en este contexto por un colectivo de docentes del sur del Tolima, orientada a fortalecer los canales de comunicación entre docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general, así como al enriquecimiento de los procesos educativos (por

ejemplo, a través de la recuperación de saberes locales) y a la transmisión de mensajes pedagógicos en relación con el manejo del COVID-19.

Así, la pandemia y la carencia de recursos motivó la creatividad pedagógica, la adaptación de las estrategias para llegar a los estudiantes, la creación de materiales adecuados, el pensar en otras formas para incentivar la autoformación de los estudiantes, y el relacionar el aprendizaje con el saber local, de acuerdo con las particularidades territoriales. En definitiva, estos aciertos reflejan el potencial adaptativo de las comunidades educativas rurales y la resiliencia, como lo relata un directivo de Córdoba:

Espacio de reflexión con **directivos**, Córdoba

Esas ventajas nos las dio, por un lado, el cóvid. Y nos enseñó a replantearnos muchas cosas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es más: hubo guías que se entregaron integradas, que se articulaban áreas; por ejemplo, el área de Matemáticas, con el

profe de Ciencias Naturales, y se hizo un concurso lúdico matemático donde participaron los profes de Ciencias Naturales y Matemáticas en varios proyectos.

Entonces eso nos permitió: hacer estudio y planeación estratégica, en medio de la pandemia y de las dificultades.

El potencial creativo de los docentes se aprecia en cómo vincularon sus enseñanzas a la cultura y el territorio. La búsqueda de herramientas para adaptarse a los métodos de enseñanza e involucrar a los estudiantes se apoyó en actividades que incluían arte, música, poesía y escritura creativa y con referentes cercanos a los estudiantes. En este sentido, se destacan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se les otorgó autonomía a los estudiantes para que fueran creativos.

Espacio de reflexión con **autoridades,**
Cauca

(...) **a** través de la música se trató de enseñar las matemáticas, se trató de enseñar todo ese tema. Entonces la música fue un medio importante para eso, pero fue crear un nuevo modo pedagógico de hacer que la esencialidad de la pedagogía pudiera llegar, conservando su esencia, a nuestros estudiantes.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Tolima

(...) **yo** pensé mucho en el ambiente de aprendizaje y ese cambio de un ambiente presencial a un ambiente virtual; realicé varios videos explicando cómo deberían usar ellos el celular, cómo actualizar el WhatsApp, como mirar un video y cuál era la mejor forma para que les rindieran los datos (...) eso de tener la empatía con los padres que tenían que tener recursos para la recarga, y la empatía con los estudiantes de colocarles una pizarra digital, en la cual duré mucho tiempo capacitándome, porque en Matemáticas toca presentar algo al ojo para que ellos [aprendan].



Sin embargo, involucrar estas transformaciones no se tradujo en avances significativos en el desempeño de los estudiantes, puesto que las transformaciones mencionadas se dieron durante un proceso lento.

Los docentes diseñaban e implementaban estrategias y, al mismo tiempo, debían descubrir si estas funcionaban o no; también, hubo que esperar a que todos se adaptaran para aprender a usar mejor los dispositivos móviles, las plataformas para las reuniones, las aplicaciones o las guías de estudio. Esto, aunado a constantes ajustes sobre lo previsto, con desaciertos y pequeños triunfos que, a veces, no se sostenían.

Por otra parte, existe la percepción de que el proceso fue más complejo en determinadas áreas, particularmente aquellas que, a lo largo del plan de estudios, se fundamentan en el razonamiento matemático, al igual que el área de Inglés. Esta percepción es compartida tanto por los directivos y docentes que orientan estas áreas como por los estudiantes, quienes identificaron una mayor necesidad de acompañamiento docente y trabajo grupal para el abordaje de estas asignaturas, especialmente en el desarrollo de nuevos contenidos y competencias de nivel superior.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Chocó

En el caso de las matemáticas; la mayoría de los estudiantes tienen esa fobia, esa dificultad para aprender inclusive cuando uno está presencial, ahora en el caso de distancia. Y como esta educación estaba mancomunada con padres de familia y como ustedes saben, en su mayoría algunos padres de familia no son muy letrados para ayudarles a los hijos. Entonces fue bastante dispendioso explicarles, hacerle entender a toda la comunidad educativa, a los estudiantes esa materia. Pero se hizo todo lo que se pudo, se dio el máximo, pero sí pienso que en las matemáticas hubo ese poquito de dificultad en base a las otras áreas.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Cauca

Desde mi institución, y lo que he hablado con los estudiantes; una de las materias más difíciles para ellos fue el área de Matemáticas, Física, Química. Esas áreas que el docente tiene que explicar más, les dio muy duro a ellos porque, aunque las guías iban claras, ellos decían que necesitaban a alguien que los guiara, para entender esos problemas ().

Espacio de reflexión con **estudiantes,**
Chocó

Para mí, la más fácil, Lenguaje, porque me gusta mucho leer. A mí me gusta mucho el estudio y la más dura para mí fue Matemáticas, porque a veces presentaban algo que uno nunca había visto y el profe, la verdad; aquí en el colegio prácticamente nadie le entiende, porque él explica de una manera y uno le pregunta; profe, no entendí. Esta otra forma y otra forma. Y uno se enreda más.

El proceso de adaptación pedagógica estuvo acompañado siempre por nuevos desafíos, las tensiones entre miembros de las comunidades educativas y aquellas generadas por el acompañamiento de las autoridades.

Con este trasfondo, el rol de familias y cuidadores fue fundamental. Los docentes los involucraron para que hicieran con sus hijos las actividades o fueran los mediadores de los conocimientos. Al mismo tiempo, fueron los principales motivadores de las niñas, niños y jóvenes. De esta manera, las madres y padres asumieron un rol activo en la enseñanza, y cuando esto no era posible (por la falta de tiempo o el nivel de escolaridad), el compromiso y la constancia de los estudiantes se vieron impactados de manera negativa.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Tolima

Y definitivamente, la familia fue la que aprendió. Muchas mamás han manifestado: profe, a mí me tocó aprender sobre tal tema, buscar en internet, preocuparme para poder colaborarle a mi hijo, en muchos aspectos.

Espacio de reflexión con **directivos**
de ciudades Crese
(Cali e Ibagué)

Una de las estrategias fue, en la Primaria y la Secundaria, las obras de teatro que armaron; el padre de familia se disfrazaba con sus hijos. (...) Eso les permitió enriquecerse a los padres, y hoy en día, uno los ve y la gran mayoría de la comunidad dice: profe, es tan bonito cuando me permite participar con mi hijo en actividades lúdicas.



Aunque instituciones y docentes recurrieron a todo tipo de estrategias para garantizar la permanencia de los estudiantes, y en medio de todo fueron muy creativos, tuvieron dificultades para lograr procesos de enseñanza rigurosos, lo que se vio reflejado en las evaluaciones.

Sin embargo, entre los diferentes actores de las comunidades educativas con quienes se conversó hubo un acuerdo generalizado, en cuanto a la necesidad de flexibilizar las evaluaciones y que los resultados fueran una cuestión secundaria. Por supuesto, al darse el retorno a la normalidad, la nivelación de los estudiantes iba a ser una prioridad.

APRENDIZAJE 2.

En todos los niveles de la formación docente es necesario integrar conocimientos y fortalecer capacidades socioemocionales, metodologías y experiencias que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje diferenciado.

Los docentes no solamente tenían un rezago importante en competencias digitales y en otras asociadas a la innovación de las prácticas de enseñanza: también en sus capacidades socioemocionales para enfrentar las crisis y dificultades propias, de sus estudiantes y comunidades, y del proceso de adaptación de las metodologías y el aprendizaje.

Espacio de reflexión con **autoridades,** Córdoba

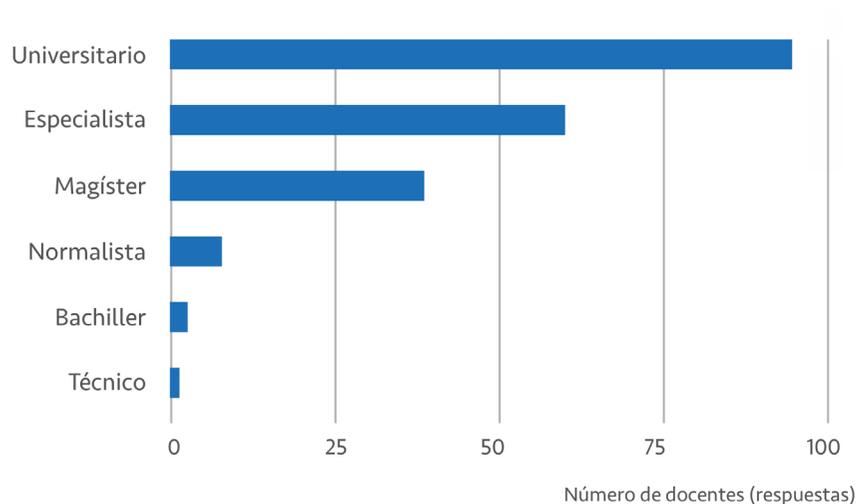
(..) hubo un reto grande que tuvimos y empezamos a ver resultados con los encuentros para los profes y es: la reinversión de las propuestas de las prácticas pedagógicas, del currículo, del ajuste de los currículos, de la flexibilización en los establecimientos educativos.

Se hizo necesario repensar los objetos de la enseñanza y los aprendizajes conexos a las prácticas, a superar las barreras en tecnología, para acompañar pedagógicamente este trabajo en casa de los docentes.

La pandemia fue especialmente exigente con las y los docentes, quienes, además de ser creativos, tuvieron que trabajar continuamente en mejorar muchas de sus falencias.

La adaptación de los medios de enseñanza fue más difícil y frustrante para aquellos docentes que están poco familiarizados con las TIC, cuestión que pudo influir en el grado de compromiso. Así mismo, muchos tuvieron que reforzar sus habilidades para ofrecer un acompañamiento socioemocional a los estudiantes y sus familias, y para poder enfrentar ellos mismos toda la situación de la pandemia y de la adaptación.

Figura 23. Máximo título obtenido por los docentes



Análisis elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

La emergencia sanitaria demostró que hay otras áreas en las que se tiene que seguir capacitando a los profesores, y que se deben prestar los apoyos necesarios para esto. Por ejemplo, en el caso de los territo-

rios donde Educapaz hace presencia, son pocos los docentes que cuentan con una formación de posgrado, como lo indican los resultados de la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19*.

3 Categoría de desempeño académico y evaluación

Esta categoría busca dar cuenta de la percepción de la comunidad educativa sobre los resultados académicos durante el 2020. Asimismo, reflexiona sobre si la identificación del desempeño de los estudiantes estuvo en consonancia con las transformaciones curriculares, la forma de evaluar y aquellos aspectos que más influyeron para tales resultados.

Hallazgo 1. A pesar de que la realidad de la pandemia implicó nuevos aprendizajes, los resultados académicos se siguieron pensando en los términos conocidos antes de la pandemia, y la percepción general de las comunidades fue que el desempeño se vio gravemente afectado.

García y Maldonado (2022) señalan que, de acuerdo con la percepción de los cuidadores, el aprendizaje durante la pandemia se estancó o se redujo cerca del 40 %. Uno de cada cuatro cuidadores reporta que la niña o niño no aprendió nada nuevo, y uno de cada diez reporta que se perdió aprendizaje. El estancamiento fue mayor en secundaria que en primaria. Esta percepción fue corroborada también en los espacios de reflexión de Educapaz, sobre todo en cuanto a la relación entre aprendizaje y desempeño académico.

A pesar de que lo que se evaluó en 2020 estuvo más relacionado con el compromiso y la actitud hacia el proceso de aprendizaje, la percepción general de las comunidades educativas de los territorios Educapaz fue que el desempeño académico se redujo sustancialmente. Respecto a este tema en particular, se identificaron dos visiones: una, que se refiere a los logros de los procesos (que se ubica al inicio de la emergencia sanitaria y de las cuarentenas) y



otra, en relación con el desempeño y los resultados académicos.

Las preocupaciones sobre el desempeño académico son inevitables en el entorno escolar. De hecho, uno de los primeros indicadores publicados que permitieron dar cuenta del impacto de la pandemia en la educación fueron los resultados de las pruebas Saber 11.^o. Como se referenció en el anterior capítulo (ver infografía 3, figuras 12 a 15), los resultados de las pruebas Saber 11.^o de 2020 dieron cuenta de que la brecha en el desempeño entre los territorios rurales y los urbanos se mantiene, y que, en el contexto de la pandemia, los resultados se vieron relacionados con factores como el acceso a internet y la tenencia de dispositivos móviles. En los comentarios de los docentes estuvo muy presente la preocupación frente a los indicadores de las evaluaciones que ofrecen las pruebas Saber 11.^o.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Tolima

Cuando uno está en el aula mira los ojos al estudiante, le nota las dudas, muchas cosas que no se pudieron ver a través de este medio. Realmente uno sabe que ellos aprendieron, pero no igual. En las pruebas Saber se notó el bajo rendimiento. (...) Lastimosamente, la competencia que uno quería que se desarrollara, no se llegó al nivel. Uno entiende, porque no es nuestra manera de trabajar; no supimos al principio, hacer esa transición. Y ya al final fue demasiado tarde.

Espacio de reflexión con **docentes,**
Chocó

Esta pandemia nos permitió mirar qué facilidades tienen unos estudiantes a la tecnología, que tienen todas las cosas, los modelos, las guarachas; como se dice. Y otros que no tenemos nada: tablero y marcador, y cuando se les va a medir se les mide con la misma cinta métrica, con el mismo termómetro, y esa desigualdad da tristeza.

Por ello, donde se extrañó más la presencialidad fue en los entornos rurales, porque acercar la educación a los estudiantes, lograr una mayor constancia para entregar explicaciones o propiciar encuentros se hacía más difícil y el contacto fue más esporádico. Entonces, en estos territorios se hizo más evidente la desmotivación de estudiantes y docentes por perder el entorno escolar, la falta de socialización y la imposibilidad de determinar de manera veraz quién desarrollaba las guías, si los estudiantes o sus familias.

En este sentido, se identificaron demoras relacionadas con el proceso de adaptación a la educación virtual, lo cual dificultó el ejercicio de los docentes, quienes no podían ver a sus estudiantes

y tenían pocos medios para asegurarse de si habían entendido o no.

Esto impactó el desempeño, ya que, de alguna forma, pese a los nuevos aprendizajes para todos los miembros de la comunidad educativa que promovieron el apropiarse de las TIC e integrarlas dentro de los procesos de formación, la motivación y la disposición hacia el aprendizaje, el desarrollo del trabajo autónomo y la educación en habilidades y capacidades de carácter socioemocional; permaneció la visión tradicional, que determina la efectividad de la educación a partir de los resultados de las evaluaciones.

Lo anterior dejó en los educadores una sensación de que, pese a los esfuerzos, faltó mucho por hacer y fue poco lo que se logró, lo cual generó expectativas y presiones de cara al 2021, puesto que era claro que los rezagos que se generaron con la no presencialidad tenían que ser subsanados y que los primeros meses del año 2021 iban a estar orientados a la nivelación de los estudiantes y la readaptación al contexto escolar (en pandemia).

APRENDIZAJE 1.

La desigualdad de condiciones entre territorios fue un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes. A pesar de que lo que se evaluó fue el compromiso y la disposición al aprendizaje, los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado no dejan de ser una preocupación constante para los docentes en la ruralidad.

Aunque el contexto de emergencia implicó que los docentes y las instituciones educativas, en general, cambiaran su percepción sobre el proceso educativo y se plantearan más en serio el hecho de que la escuela debe educar para la vida, el desempeño académico, medido por medio de pruebas estandarizadas, no deja de ser una cuestión de preocupación.

Las y los docentes evaluaron otros aspectos durante la pandemia: la disposición a aprender, el compromiso y la asistencia. A pesar de que en muchos casos la desinformación jugó en contra, puesto que se promovió la idea de que ningún estudiante podía perder el año, tenían claro que una niña o niño con quien se perdía el contacto y que no entregaba ningún trabajo no podía pasar el año.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Cauca

Los niños debían entregar los trabajos; había flexibilidad, éramos muy flexibles en la forma de evaluar. Pero los niños debían hacer el esfuerzo, no podíamos[, a] un niño que no trabajó, no podíamos darle el año por ganado si no presentó ningún tipo de guía. Fuimos muy flexibles en evaluar las guías; no fue una calificación como

si estuviéramos en la presencialidad, porque sabemos el contexto y las condiciones que teníamos, pero tampoco podíamos decir: usted se perdió; porque son niños que estuvieron hasta la presencialidad, después no volvieron al colegio y sí hubo deserción. Un niño que no vuelve, estando en la misma ciudad, abordándolo nosotros yendo donde los padres de familia y no regresaron. Entonces, ¿cómo podemos promover un niño en esas condiciones? No fueron promovidos algunos niños; otros, sí.

Cuestiones como aprobar o no el año escolar, y el desempeño académico medido por pruebas estandarizadas adquirieron matices diferentes en el contexto de la ruralidad, especialmente ante una emergencia.

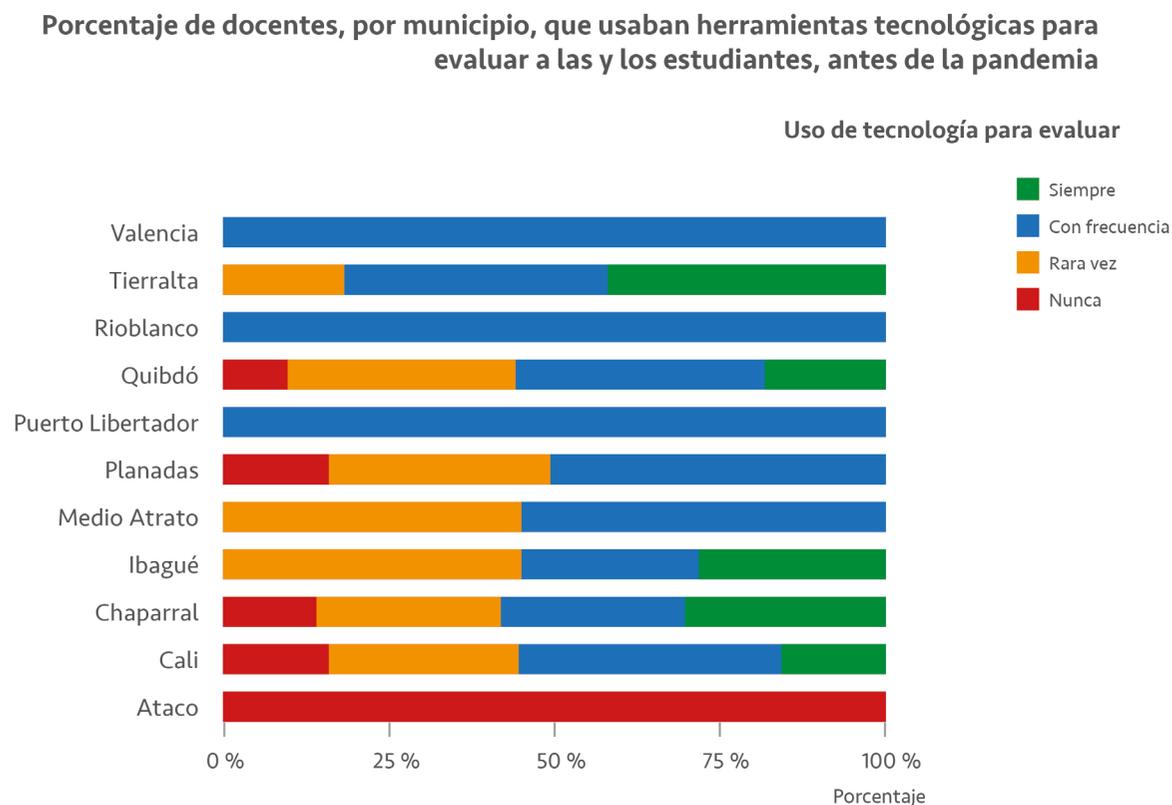
Puesto que, si bien los profesores no pueden medir igual a una niña o niño que entregó los trabajos, con una o uno que no entregó nada, es cierto que acá existen factores estructurales de desigualdad que intervienen. Es decir: ¿por qué la niña o niño que no entregó nada y no se puso en contacto con sus docentes, dejó de hacerlo?, ¿a qué situaciones se vio enfrentada o enfrentado esta niña o niño, que incidieron en la inasistencia y el abandono escolar?

Lo mismo ocurrió con el desempeño. Era claro que en el escenario de la pandemia lo más importante era no perder el contacto con los estudiantes y que estos se sintieran acompañados durante los confinamientos y permanecieran en el sistema educativo, especialmente en la ruralidad.

Por este motivo, los profesores fueron claros en cuanto a la flexibilización de la educación y moderados frente a sus expectativas de lo que se podía aprender a distancia. Pero las pérdidas en el aprendizaje se reflejarán a futuro, en las pruebas estandarizadas, lo que representa un factor de desigualdad enorme, puesto que lo anterior está mediado también por el acceso a internet y a un computador para estudiar.

Hallazgo 2. En el contexto del 2020 se llegó a la conclusión de que era más importante evaluar la disposición hacia el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su compromiso.

Figura 24. Métodos de evaluación utilizados en los territorios Educapaz



Análisis elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

En la *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19*, aplicada a docentes y rectores de sedes educativas acompañadas por Educapaz, se indagó respecto a los métodos de evaluación utilizados. En los municipios de Valencia, Rioblanco y Puerto Libertador los docentes dijeron que usaban las herramientas tecnológicas para evaluar con frecuencia, mientras que en Quibdó, Planadas, Medio Atrato, Ibagué, Chaparral y Cali, alrededor de la mitad de los docentes afirmaron que usaban la tecnología siempre o con frecuencia. Los docentes del municipio de Ataco, en Tolima, respondieron que *nunca* las utilizaban.

En cuanto a la cantidad de evaluaciones realizadas durante el cierre de los colegios, el 51,2 % de los docentes encuestados respondió a esta pregunta. De este porcentaje, el 33,5 % dijo que realizó en promedio cinco evaluaciones, mientras que el 2,6 % dijo haber realizado una evaluación.

Por último, respecto a las metodologías utilizadas para evaluar durante la pandemia, la forma de evaluación más frecuente fue la entrega de cuestionarios en físico a los estudiantes o sus familias. En comparación, lo menos utilizado fueron las plataformas virtuales para evaluar (como Blackboard o Moodle).

Figura 25. Promedio de evaluaciones realizadas por asignatura durante la cuarentena

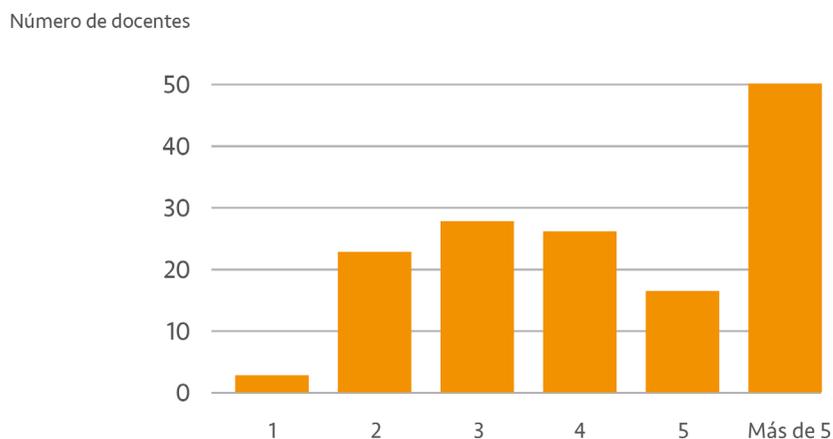
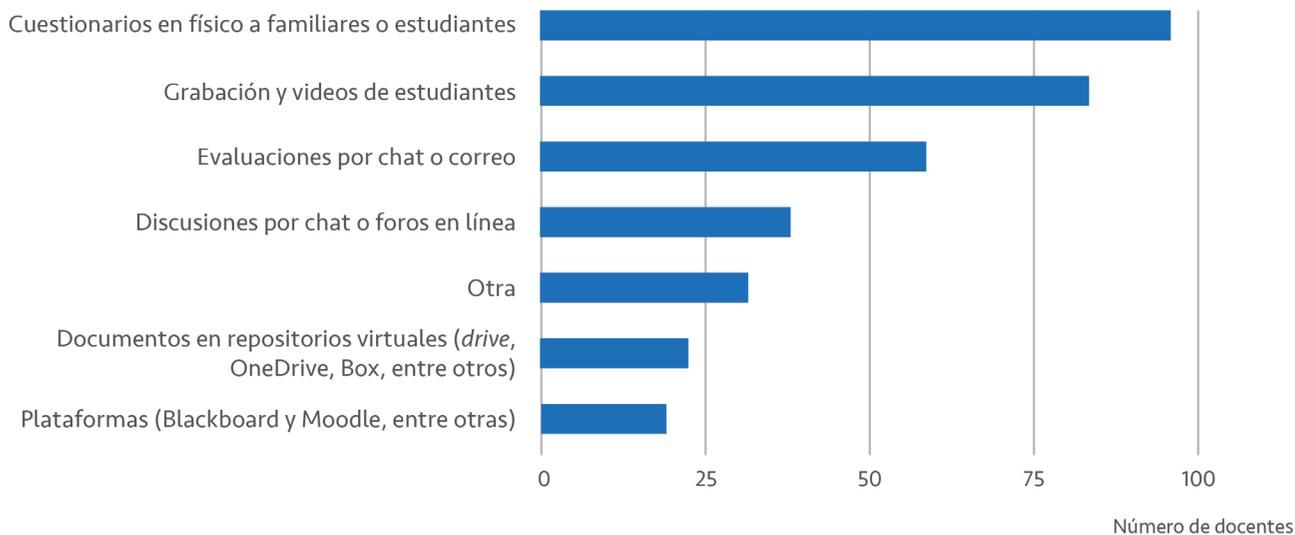


Figura 26. Formas utilizadas por las y los docentes para realizar evaluaciones



Análisis elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

La encuesta, sin embargo, no indaga por cuáles fueron los contenidos que se evaluaron durante la emergencia, aspecto en el que se profundizó en los espacios de reflexión con los actores de los territorios Educapaz.

Como se vio en apartados anteriores, entre las adaptaciones para la pandemia fue necesario priorizar algunos contenidos de los currículos y flexibilizar la evaluación. De forma que una de las reflexiones centrales que se planteó fue que también debía

cultivarse en los entornos escolares la confianza en las potencialidades del otro, su responsabilidad y su honestidad, aspectos que fueron fundamentales durante la educación a distancia.

Aquí, uno de los principales cuestionamientos de las comunidades educativas frente a lo que hizo más visible la pandemia giró en torno a si la escuela enseña para la vida; si logra transmitir la importancia de conocer —desde el *saber* y el *ser*—; o sobre si es una institución de control, burocrática, que busca verificar el cumplimiento de requisitos, de acuerdo con unos parámetros estáticos.

Sobresalen así los nuevos aprendizajes que trajo la pandemia: el desarrollo del potencial creativo de todos los miembros de las comunidades educativas y de la autonomía, y la formación en herramientas socioemocionales.

Esto se vio reflejado en la forma en la que se orientaron los procesos de evaluación (aspecto que se encuentra ligado con la flexibilización de los contenidos y los currículos para responder a la emergencia).

Tanto rectores como docentes intentaron priorizar los contenidos y tomaron en cuenta que trasladar el currículo a una situación de aprendizaje a distancia, cuando no se contaba con las herramientas, ni la experiencia para hacerlo, no era el camino correcto. Al contrario, era más importante dar cuenta de si la disposición frente al estudio se deriva de un grado de conciencia de por qué es importante aprender, y no tanto por cumplir con un requisito formal.



Lo que me gustó de este proceso es que no se trató de evaluar si el chico aprendió qué era la célula. Sino un proceso evaluativo del proceso que él estaba viviendo, si se estaba adaptando a ese proceso que se está viviendo aun todavía, si ellos tenían la capacidad de buscar estrategias para mirar bueno; no entiendo, ¿cómo me comunico?, ¿qué hago para entender ese tema? Eso fue lo que me pareció más interesante porque creo que eso construye más que si aprendió o no, un concepto.



Seríamos muy mezquinos si nos concentramos únicamente en el aprendizaje del estudiante, no; el aprendizaje fue un aprendizaje para todos, para todos. (...) Por ejemplo; los estudiantes son más autónomos, menos dependientes de sus maestros, aprendieron a usar los recursos, aprendieron a saber que estos aparatos electrónicos sirven para algo más que jugar, por ejemplo; aprendieron a ser más disciplinados, porque ya no tiene el maestro encima, pendiente de él. Independientemente del medio que hayan utilizado. (...) los rectores tuvieron que aprender a confiar en sus maestros, a creer en ellos, a que son capaces, que lo podían hacer. (...) el maestro fue tal vez fue el que más aprendió (...). Porque se dio cuenta que tiene una cantidad de recursos a la mano, que no los había explorado, que no los había utilizado por un hecho elemental y era: que no sabía cómo hacerlo.

Durante la crisis, fomentar la motivación fue un aspecto clave; es decir, reforzar aquella disposición a aprender de muchos estudiantes que, pese a las dificultades, buscaban la manera de continuar con su proceso educativo.

Acá, se demostró que la tutoría del docente es fundamental, pero que también lo es encontrar otros medios más creativos y que se conecten mejor con la realidad de los alumnos y sus territorios.

Por ejemplo, los docentes de las distintas regiones señalaron que los avances y aprendizajes se dieron en la creación de nuevas estrategias pedagógicas pensadas para el ámbito virtual y en las maneras en las que docentes y estudiantes aprendieron a habitar y usar este espacio y las TIC.

Pero también se hicieron presentes la música, la radio, la creación audiovisual, los concursos, la comida, los experimentos en casa, etc.

APRENDIZAJE 2.

La transición hacia otros tipos de evaluación, como la formativa, pasa también por reconocer el contexto de crisis y las condiciones de pobreza y vulnerabilidad que predominan en los territorios, transformar la práctica pedagógica y contar con experiencias que den valor a diversas opciones de evaluar.

La crisis de la pandemia hizo que la tendencia a centrarse en los resultados comenzara a matizarse, valorando el proceso de aprendizaje del estudiante, su esfuerzo y compromiso, así como dando mayor peso al contexto de los estudiantes y a los problemas que enfrentan a diario (no solamente del coronavirus).

En las comunidades educativas, más exactamente en las instituciones educativas, se observó una tensión entre dos perspectivas sobre la educación: por un lado, darles mayor peso e importancia al proceso de aprendizaje y a las competencias y, por otra parte, al tipo de capacidades socioemocionales que son completamente necesarias para la vida. Cada perspectiva indica la manera en la que docentes, directivos y autoridades asumen su rol en la enseñanza, el lugar desde donde se paran.

Es decir, pese a que en el 2020 los resultados de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones tradicionales no fueran los mejores, los docentes tuvieron que enseñar sobre cómo enfrentarse a la crisis de la pandemia, en plena crisis, y los estudiantes tuvieron que hacerse más responsables de sus procesos de formación, adquirir conciencia en cuanto a la importancia de aprender y buscar los recursos para hacerlo.

Finalmente, la pandemia hizo que aquellos que se concentraban en los resultados empezaran a matizar su posición y se enfocaran en el proceso, el contexto de los individuos y las luchas que enfrentan a diario por mantenerse a salvo (del coronavirus y otros riesgos) y dentro del sistema educativo.

Por otro lado, el caos y la desmotivación que vivieron los estudiantes en su momento dio cuenta de que un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo requiere de un acompañamiento y una retroalimentación constantes del trabajo realizado. Algo que era muy complejo en la ruralidad dispersa.

Los docentes promovieron a una gran cantidad de estudiantes que tuvieron que esforzarse el doble que sus pares en centros urbanos, que contaban con herramientas como internet y dispositivos para conectarse. Esto se hizo como un reconocimiento al compromiso. Sin embargo, muchos de ellos no lograron los aprendizajes previstos por los estándares nacionales.

Lo anterior pone en relieve un viejo debate sobre los métodos de evaluación estandarizados, pues constantemente se ha hablado de que no se puede medir con la misma vara a los estudiantes si estos poseen condiciones totalmente distintas para aprender.



Espacio de
reflexión con
autoridades,
Córdoba

Tenemos alguna dificultad, en cuanto a alinear los sistemas evaluativos institucionales a este tipo de evaluación que está presentando el Ministerio. Me refiero a que nosotros seguimos evaluando contenido y todavía los profes seguimos en el mismo cuento tradicional, que la temática tiene que primar en la preparación de las clases y esto está extrapolado [para] esta situación. Hay que mirar muy de cerca estos sistemas de evaluación, y nosotros estamos tratando de hacer una propuesta, para ver si intervenimos los planes de estudio, los sistemas de evaluaciones institucionales, con miras a alinearlas con lo que el Ministerio de Educación está proponiendo en sus esquemas y estructuras curriculares, como que [hay] recoger eso en esa parte.

4 Categoría de salud física y emocional

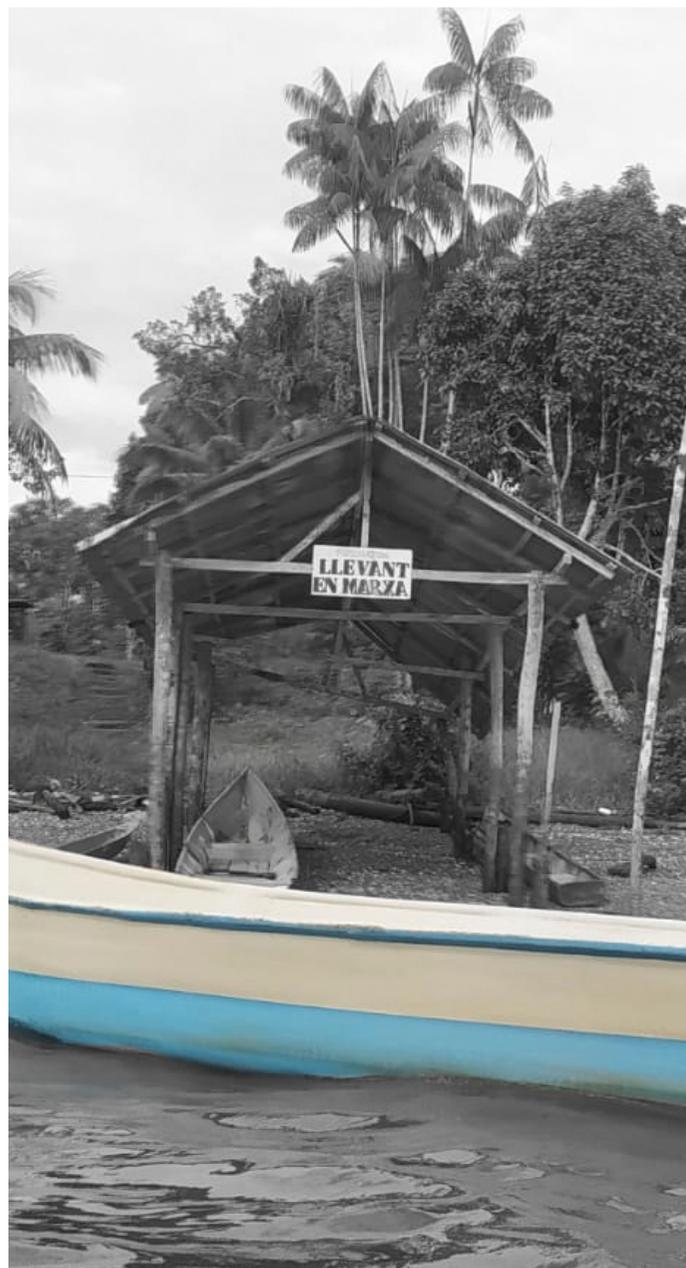
Este apartado da cuenta de cómo fueron percibidos los efectos en la salud, tanto emocional como física, debido a la situación de confinamiento, la precariedad económica y la incertidumbre generalizada, a nivel personal y general.

Hallazgo 1. Los cambios que trajo el COVID-19 generaron miedos, frustraciones y ansiedades que se vieron reflejados en la salud, tanto física como mental, de los miembros de las comunidades educativas.

La *Encuesta de Transformación Educativa en Tiempos de COVID-19* indagó con los rectores y docentes cuál era su percepción en relación con los riesgos de salud a los que estuvieron expuestos. El 55,3 % de los docentes y el 42,9 % de los rectores respondieron que su salud estuvo en riesgo durante la pandemia en el 2020. El 23,7 % de los docentes y el 57,1 % de los rectores consideran que estuvo algo en riesgo. Solo un grupo de docentes (21 %) siente que el riesgo fue muy poco o igual que antes.

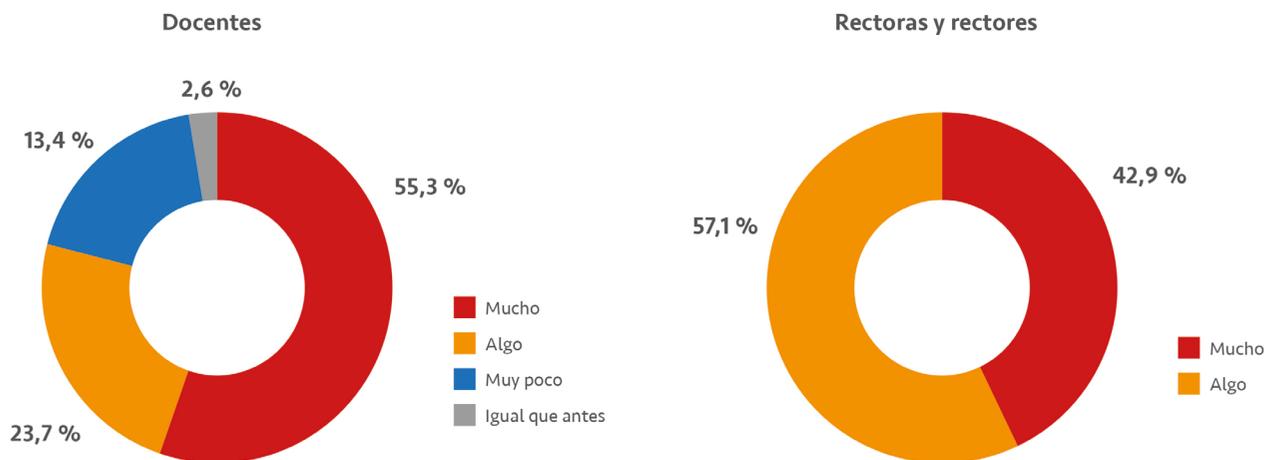
Un estudio realizado por el BID, mediante una encuesta a 62 mil cuidadores de América Latina, expresa entre sus hallazgos: «Si bien la salud física de las personas suele ser la preocupación de mayor prioridad durante una pandemia de salud, los cuidadores de 62 837 niños y niñas entre los 1 y 7 años matriculados en servicios de educación inicial de cuatro países latinoamericanos reportan que su bienestar mental se ha deteriorado durante la pandemia de COVID-19» (BID. División de Educación Sector Social, 2020).

García & Maldonado (2022) reportan en su estudio *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*, que la mitad de



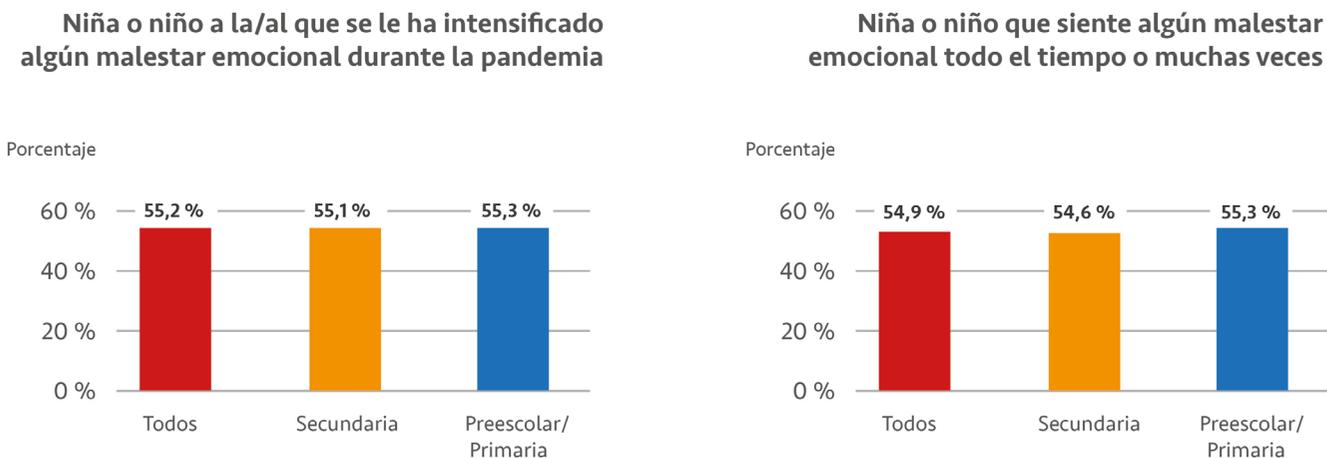
los cuidadores dijeron que las niñas, niños y jóvenes no estaban motivados para realizar las actividades escolares. El mismo estudio dio cuenta de que las niñas, niños y jóvenes han estado expuestos a malestar emocional y que esto empeoró durante la pandemia.

Figura 27. ¿Siente que estuvo en riesgo su salud con la pandemia?



Fuente: elaboración de Educapaz, a partir de encuesta del LEE.

Figura 28. ¿Ha variado la salud emocional de niñas y niños durante la pandemia?



Fuente: García & Maldonado (2022), *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*.

La encuesta y los estudios citados soportan el argumento de que la pandemia trajo consigo diferentes implicaciones para la salud física y mental (más allá del posible riesgo de contagio del coronavirus).

Las nuevas dinámicas, debido al confinamiento obligado por la pandemia, implicaron modificaciones para todos. Una de estas transformaciones fue conciliar los espacios personales con los públicos, mientras se debían aprender nuevas formas de

trabajar y de estudiar. Casi que, sin querer, o así no se quisiera, se tuvo que compartir la intimidad del hogar con todos los demás. La vida laboral o el estudio irrumpieron en la vida privada, a la vez que había que equilibrar la convivencia familiar, que ahora tenía otras exigencias: tanto los padres, como los hijos y los hermanos, debían compartir un mismo espacio para llevar a cabo todas sus actividades.

A lo anterior se le suman las diferencias socioeconómicas, puesto que no es lo mismo el trabajo en casa y las clases virtuales si se cuenta con una buena conexión a internet, varias habitaciones o espacios adecuados para esto y un patio para salir a tomar aire y desconectarse de las pantallas; a si solo se cuenta con una habitación y un computador que se tiene que compartir con los demás miembros de la familia.

Adicionalmente, estaba el temor hacia el coronavirus, alimentado constantemente por los medios de comunicación, que informaban a diario un aumento en la cifra de contagios y de muertes por causa del virus. Efectivamente, muchos de los miembros del equipo Educapaz, así como de las comunidades educativas que acompaña, se contagiaron de COVID-19. Algunos perdieron amigos y/o familiares por causa de la enfermedad.

Además de las pérdidas humanas, estaban las pérdidas económicas: negocios que tuvieron que cerrar, personas que perdieron sus empleos, niñas y niños que perdieron a su escuela como espacio protector y de convivencia. Todo esto afectó el ritmo de vida y, en cierto momento, se pensó que la normalidad que se conocía jamás regresaría.

El cierre de las escuelas implicó dejar a los estudiantes sin la posibilidad de otros beneficios que trae la presencialidad como lo son los programas de alimentación, la interacción social con sus compañeros y profesores y el apoyo socioemocional que puede surgir de esto.

La mayoría de los entrevistados dieron cuenta del escenario del confinamiento y el trabajo y estudio

a distancia como un periodo complejo que supuso grandes desafíos durante el proceso de adaptación. También, compartieron los grandes temores que tuvieron al inicio de la pandemia: de un lado, la enfermedad e incertidumbre y, por el otro, el trabajo en casa (en el caso de docentes, rectoras/es, autoridades educativas y familias) y las clases virtuales (las y los estudiantes).

Las temporalidades y ritmos de vida debieron ajustarse, a lo cual se suma la pérdida de contacto con colegas y amigos, o el relacionamiento y las comunicaciones, siempre mediadas por aparatos electrónicos o el tapabocas.

Espacio de reflexión con **directivos,** Córdoba

Había mucha preocupación de enfermarse (...) hubo mucho temor, la gente encerrada completamente, o familias que durante cuatro meses salieron exclusivamente a comprar lo indispensable. Había temor en la población estudiantil, en

los padres de familia, en los docentes; había un temor enorme. Hubo un momento que tuvimos que pedir ayuda para trabajar la parte emocional; afortunadamente las psicólogas del hospital local nos colaboraron con eso; hubo charlas para estudiantes, charlas para padres de familia, charlas para los docentes. Porque hubo momentos realmente críticos en la comunidad, en la parte emocional. Los niños siempre, desde un comienzo, manifestaron el deseo de retornar lo más pronto posible y quizás fue el sector que más se afectó emocionalmente. Los padres de familia decían que los hijos manifestaron conductas de diferente tipo, agresiva, depresiva, de silenciamiento, de encerrarse. Hubo diferentes tipos de manifestaciones en los estudiantes.

Para los estudiantes, además de la carga académica y las dificultades para conectarse a estudiar, lo más difícil de la educación a distancia fue el cambio en sus rutinas y perder el espacio de la escuela para encontrarse con sus compañeros y profesores.

Espacio de reflexión con **estudiantes,**
Crese

«... **ESO** fue trágico para muchos estudiantes, porque también hay estudiantes que siempre querían estar en el colegio todo el día, me sumo a ellos: yo siempre quería

estar en el colegio y llegar aquí a mi casa a estar todo el día, resultó muy difícil y fue tenaz la verdad”

“Es que la verdad un año entero virtual, que fue por primera vez, porque siempre todos los años han sido presencial y de un momento a otro uno dejar de ver a sus compañeros, a sus amigos, no hay como ir a coger el bus llegar, a mi colegio, sentarme en mi pupitre. Ahora la diferencia es; nada más levantarme, prender el computador, ver las clases».

«Fuerte; porque jamás me imaginé que iba a pasar por esto, pero ya un año, ya que, aunque quiera que volvamos porque este es mi último año ya es Once y quiero graduarme presencial, lo que siempre he soñado».

Los adultos que acompañaron a los estudiantes percibieron que el aislamiento social tuvo impactos negativos en ellos: muchos presentaron afectaciones en su bienestar emocional y, a esto, se les sumaron las preocupaciones por la estabilidad económica de sus familias y su estado de salud, lo que aumentaba la sensación generalizada de incertidumbre.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Córdoba

(...) **si** a nosotros como adultos nos afecta, los muchachos también están en esa situación de estrés, de no estar en contacto, de no socializar. Nosotros somos animales sociales y si dejamos de estar en sociedad, eso va a afectar nuestra salud mental. Yo pienso que eso ha traído muchas dificultades de estrés y situación mental en el estudiantado.

Espacio de reflexión con **autoridades,**
Tolima

A esto se le suma el estrés ocasionado por la precariedad económica y que los estudiantes pronto se vieron expuestos a otros riesgos presentes en sus hogares y territorios y frente a los cuales la escuela fungía como un espacio protector. (...) si

bien es cierto, todo esto que las personas o las familias permanecían mucho más tiempo dentro de sus hogares lo que provocó también que de pronto incrementara el tema de la violencia intrafamiliar, de pronto la afectación. Y eso obviamente repercute en otro tipo de relaciones, en relaciones de menores de edad con el trato con sus amigos, con sus familias, personas que se quebrantan digamos que se quebrantan esos vínculos que antes había, o que el colegio de forma presencial en estas familias que sufrían antes o durante la pandemia, de estos conflictos; el colegio siempre fue como una forma de escape de esa situación, es una forma de alivianar esas situaciones: y durante la pandemia, eso es lo que hizo fue agrandar este tipo de inconvenientes presentados en las familias.

Por su parte, los directivos y docentes también se vieron afectados, tanto física como emocionalmente. En el primer caso, debido al contagio por COVID-19 y a las muertes por causa de este, así como a la exacerbación de otras enfermedades relacionadas con el aumento de la tensión, el azúcar, la mala alimentación, el sedentarismo y el estrés. Y en el segundo, en razón a la falta de socialización con sus colegas, compañeros, amigos y, sobre todo, a la pérdida del contacto directo con sus estudiantes y a las frustraciones asociadas a que ellos no estuvieran lo suficientemente acompañados, a que no estuvieran aprendiendo nada o a que se vieran en peligro de desertar (u otras cosas peores).

A los docentes con más años se les dificultó mucho más cambiar sus estrategias pedagógicas. La curva de aprendizaje fue más compleja para ellos y algunos tomaron la decisión de renunciar.

Espacio de reflexión con **autoridades,**
Tolima

Lo más fuerte que ha ocurrido con esto, es la pérdida de la privacidad y del tiempo de los maestros, porque es que el maestro se convirtió en que debe estar disponible a la hora que lo quiera llamar el papá o a la hora que lo quiere llevar el estudiante. Algunas veces con justa causa; por ejemplo, el estudiante trabaja con el celular del papá y el papá

se fue a trabajar y llega a las 8 de la noche, entonces a esa hora tiene disponible el celular y puede establecer contacto con el maestro. Entonces el maestro ¿qué hace? Pues lo atiende, porque la razón de ser y la realidad es esa.

Espacio de reflexión con **docentes,**
ciudades Cresce

Muchos compañeros renunciaron, llegaron a un punto que no podían, psicológicamente estaban agotados, el estrés, se enfermaron; había compañeros que lloraban día y noche, decían: no podemos.

APRENDIZAJE 1.

Es importante estar mejor preparados para afrontar situaciones de crisis como lo ha sido la pandemia del COVID-19, lo cual implica educar a la población, en general, para tener mejores herramientas a nivel emocional en aras de sortear factores como los cambios repentinos, la frustración y los diferentes tipos de duelo.

Una de las cosas que demostró la situación de la pandemia es que hoy, más que nunca, es necesario educar a la población, desde temprana edad, en herramientas socioemocionales. Esta debe ser una de las principales apuestas de la educación en Colombia. No se debe echar en saco roto lo que se aprendió durante la pandemia y hay que tener en cuenta que el regreso a clases debe considerar un espacio para el reencuentro, momentos para hacer memoria y conversar sobre lo ocurrido durante la pandemia y, así mismo, debe acompañarse el duelo de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa que perdieron a alguien o algo, en este contexto.

La cuestión de la educación socioemocional se remite a qué tanto se ha avanzado por procurar una formación integral donde el ser esté en el centro de la educación. Esto lleva a retomar otros aprendizajes desarrollados en apartados anteriores, respecto al propósito de la educación en sí misma: si es enseñar para memorizar contenidos y mejorar de cara a los estándares internacionales o brindar herramientas que sean útiles para la vida misma. En este caso, se resalta que lo segundo es de gran importancia, y que esto puede llevar a potencializar el saber y los usos de estos saberes.

Hallazgo 2. Las instituciones educativas tuvieron que prestar atención a las problemáticas de salud física y mental, y buscar mecanismos y medios para capacitarse y brindar el acompañamiento necesario.

Para afrontar estos desafíos relacionados con la salud física y emocional, las instituciones educativas se apoyaron en otras entidades para atender la salud emocional y las afectaciones por las nuevas condiciones.

Las secretarías de salud del municipio, organizaciones como Educapaz, y los programas de

atención psicosocial de las alcaldías contribuyeron, por ejemplo, a hacer este tipo de acompañamiento. Incluso, las mismas instituciones educativas, sin el rol del orientador, buscaron cómo abordar dicho acompañamiento con docentes de perfil semejante y mediante la gestión de este apoyo con otras entidades.

Igualmente, en varios casos, estas asumieron también el rol de promover mensajes sobre el cuidado frente al COVID-19, para que las comunidades no bajaran la guardia y, además, contrarrestar el exceso de información sobre la enfermedad.

Otra de las estrategias utilizadas para mejorar la salud socioemocional de las comunidades educativas fue la implementación de campañas o espacios de esparcimiento para liberar las tensiones, y que fueron asumidos entre el equipo de docentes y directivos, apoyándose también en la oferta que dispusieron las secretarías de educación correspondientes y el MEN.

Otras tantas instituciones también buscaron la forma de subsanar la precariedad económica mediante campañas o gestiones para donar recursos a las familias que pasaban por mayores necesidades. En este sentido se fomentaron y fortalecieron los lazos de solidaridad entre las comunidades educativas.

Espacio de reflexión con **docentes**, Cauca

En la institución nuestra, el rector y los coordinadores nos llamaban a veces por grupos, para ayudar a repartir mercados que mandaban Bienestar y otras entidades que tienen que ver con la canasta familiar. Es decir; este proceso, para mí, fue muy importante y creo que para mis compañeros docentes también y para padres de familia. Porque, aunque estábamos en cuarentena, hemos estado en medidas de protocolo, hemos estado siempre unidos por la palabra, por los medios virtual y telefónico.

Espacio de reflexión con **directivos** de ciudades Crese

(...) **yo** le dije a los compañeros que tenían contacto con los niños: llamemos a estos estudiantes y no perder esas fechas especiales: el Día de la Mujer, el Día del Docente, el Día del Niño. Porque (...) se va perdiendo ese calor humano, la gente tiende como a, se pierde ese sentimiento, como a esa

forma que teníamos bonita cuando estamos en lo presencial. En temas de salud, he estado muy pendiente de mi organización y visito a los compañeros en sus hogares: ¿Profe, hay forma de que me atienda, cómo se encuentra? Entonces a veces se han sacado unos espacios en el horario del profesor y decirle mañana no se conecte, haga un ejercicio diferente. Con la profe de Educación Física sacamos unas jornadas de hacer cardiozumba.

APRENDIZAJE 2.

La salud física y emocional debe estar en primer lugar en las agendas de la política pública educativa y esto supone mejorar la gestión educativa en términos de los derechos asociados al bienestar del estudiante.

La vulnerabilidad económica afectó grandemente la salud física y emocional de los docentes, estudiantes y sus familias en nuestros territorios. La pandemia permitió afianzar el reconocimiento del rol de la escuela como entorno protector de las niñas y niños ante las condiciones de pobreza y vulnerabilidad, e hizo mucho más visibles los grandes problemas que enfrentan las comunidades más pobres y vulnerables del país. El

fortalecimiento de las capacidades socioemocionales docentes es prioritario para enfrentar el contexto de crisis de muchos de los territorios del país.

Atender las necesidades de salud física y emocional de las comunidades fue más fácil para aquellos maestros que contaban con capacidades emocionales fortalecidas y para las instituciones educativas que ya contaban con apoyo de otras entidades especializadas en la materia o que gestionaron esta colaboración durante la pandemia.

La lección en general y desde todas las instancias, incluyendo a las instituciones educativas, es que

se deben desarrollar capacidades para atender de manera sistémica la salud socioemocional de los ciudadanos, como parte de una política de bienestar.

El trabajo debe ser mancomunado entre las autoridades de los sectores de salud y educación. El primero, al ofrecer las herramientas necesarias para el cuidado y autocuidado de las personas, de manera que la institucionalidad de educación pueda desarrollar su quehacer en buenas condiciones. El sector educativo, por su parte, debe desarrollar capacidad con las instituciones educativas para que estas puedan crear entornos escolares saludables y seguros, y de acuerdo con las condiciones de contexto que vivan.

5 Categoría de acompañamiento del MEN y de las secretarías de educación

Este apartado describe y reflexiona sobre las acciones de acompañamiento del Ministerio de Educación y de las secretarías de educación, y sobre cómo se percibieron los apoyos que fueron brindados desde estas instancias.

Hallazgo 1. Un aspecto por remarcar respecto al acompañamiento brindado por el MEN y las secretarías es que sí se desplegaron esfuerzos, desde diferentes ámbitos, para mejorar las condiciones de conectividad y de acceso a recursos para la comunicación. Esto también estuvo acompañado por una oferta de cursos de formación y asesoría para la educación virtual, el diseño de guías y las adaptaciones curriculares y al sistema de evaluación.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Cauca

Siempre estuvimos nosotros comunicados con Calidad Educativa de la Secretaría de Educación y prestos a estar por medio de nuestro correo o por medio de llamadas, a estar directamente con ellos, para ver las circulares que ellos emitían y también las videoconferencias que nos invitaban, donde enriquecíamos nosotros este proceso de servicio al sector educativo. Siempre estuvimos prestos en esta parte.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Chocó

El mismo Ministerio de Educación dio a las instituciones unos recursos para comprar un material de apoyo; un kit de apoyo, un kit educativo y la Institución dentro de eso también compró dos fotocopadoras y compraron las resmas de papel. (...) Entonces, los recursos fueron dados desde el Ministerio, algunas cosas fue la Institución también con los recursos que se les asignan (...) pero por lo menos se garantizó y hubo ese apoyo desde el Ministerio y la Secretaría de Educación para que se pudiera dar el material, que eso no generará costos educativos a los padres de familia porque la situación económica estuvo bastante compleja.

Por supuesto, a nivel departamental y territorial se implementaron diversas estrategias. Sobre todo, se usaron las comunicaciones remotas para apoyar a las instituciones y las conferencias para ofrecer estrategias a los docentes en aras de implementar la educación a distancia. También se destacan los apoyos de terceros, como Educapaz, o el Vicariato, en Guapi.

En este contexto se percibe un acompañamiento más directo y constante de las entidades territoriales a las instituciones, al igual que las instituciones educativas lo hicieron con los docentes y las familias.

Finalmente, la virtualidad, la obligatoriedad de usarla para comunicarse y la emergencia que había que afrontar, hizo que se generaran diversos espacios de acompañamiento y de asesoría para hacer los ajustes curriculares o para apoyar los procesos de gestión, pero también para atender el manejo emocional y de los cuidados de salud y bioseguridad. Entonces, el contacto virtual, que antes no se usaba, así ya estuvieran los medios, se aprovechó para reforzar el acompañamiento y seguimiento a las IE.

No obstante, las dificultades de conectividad en los territorios rurales hicieron que este tipo de acompañamiento no fuera del todo eficaz; como señalaron docentes de Tolima y Córdoba en los espacios de reflexión:

Espacio de reflexión con **docentes,**
Tolima

(..) el apoyo de Secretaría de Educación fue fundamental. Desde que se inició, ellos plantearon unas capacitaciones a través de la plataforma de Teams. (...) El problema de nosotros es que a nivel de institución fue muy deficiente porque no nos permitió el acceso a reuniones informativas, a los cierres, el acompañamiento de parte de la Secretaría, se aplazaron ciertas entregas (...) Por parte del Ministerio; igual. Ellos ofrecieron alternativa de capacitaciones. Sí fue muy bueno para los colegios que son del pueblo o urbanos porque tienen facilidad de conectividad. Pero todas esas estrategias que presentaron, la falla que tienen es que, en las sedes rurales, no contamos con conectividad.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Córdoba

(..) ante la pandemia en el 2020, de parte del Ministerio de Educación Nacional se trazaron políticas que de pronto beneficiaron a unos y a otros no. No ha sido en equidad ese acompañamiento; sobre todo, los aprendizajes se dieron mucho acompañamiento a través de webinar, cursos, formación, plataformas. Pero resulta que el Ministerio no ha caído en cuenta que hay zonas que no, por ejemplo, hay un programa de enseñanza por televisión, pero hubo muchos sectores que no gozaron de eso.

Otras voces de las IE también señalaron que fue insuficiente el acompañamiento de las secretarías, el Ministerio y la municipalidad, aunque se reconoce ese apoyo, sobre todo en materia de capacitaciones y algunas atenciones psicosociales.

Por una parte, aducen que, debido a los recursos dados por el Ministerio para atender el trabajo en casa —que señalan que no cubría todo—, los municipios tendían a no asignar los recursos que tradicionalmente destinaban al fortalecimiento de la calidad educativa o para el transporte y otros ítems que hubieran contribuido a contar con mejores condiciones.

A la vez comentaron que secretarías y Ministerio, más que acompañarlos, en muchos momentos se dedicaron a pedir mucha información, lo cual era muy desgastante para los equipos institucionales y sumaba presión a la ya existente por atender todos los cambios que debían introducir para la nueva modalidad de educación a distancia.

Espacio de reflexión con **directivos,**
Córdoba

(..) el permanente acoso por parte de Secretaría de Educación departamental, por parte del mismo Ministerio. Todas estas cosas lo llevan a uno a un estrés, a querer cumplir a tiempo y eso lo lleva a triplicarse, para poder cumplir con lo que se exige.

Entonces eso de hecho; poco a poco va afectando, más y más y afecta física mental, espiritualmente. Todos los campos de la vida, lo va afectando.

Mientras que a nivel de las secretarías se resaltaron diversas estrategias de acompañamiento a docentes y rectores, y coordinadores que llegaban a los territorios a acompañar a los docentes, se destacó también la creación de convenios con instituciones de educación superior para capacitar a los docentes. Sin embargo, estos convenios no alcanzaron para todas las instituciones educativas, especialmente las que se encuentran en las zonas rurales más dispersas.

APRENDIZAJE 1.

Es necesario reconocer el contexto de crisis de muchos de los territorios del país, el cual no ha sido contemplado como un eje central de la política pública educativa. Muchas de las soluciones propuestas no son integrales ni reconocen los riesgos asociados a las condiciones de vida de las comunidades educativas. Hubo mucha actividad del MEN y las secretarías, principalmente capacitaciones, pero casi todo fue insuficiente ante la magnitud del problema. Las acciones eran generales y no reconocían el contexto y la diversidad de las afectaciones de cada comunidad.

Las comunidades educativas reconocen el acompañamiento del MEN y las secretarías de educación; sin embargo, estos procesos de formación y entrega de ayudas por parte del Ministerio se quedaron cortos para atender las necesidades particulares de los territorios en la ruralidad.

Esto tiene un impacto significativo frente a la percepción que tienen las comunidades educativas sobre la acción del Estado en sus contextos. Un ejemplo importante es la falta de conectividad y cómo muchas acciones del MEN dirigidas a las instituciones educativas dependían de tener acceso a internet.

Por otra parte, la capacidad de las secretarías de educación para llegar a todas las instituciones educativas de sus regiones es diversa: muchas no tienen el alcance para atenderlas a todas, aunque el afianzar la comunicación virtual contribuyó a que estas pudieran abarcar un territorio más amplio, pese a las dificultades de conectividad.

Resumen de hallazgos y aprendizajes		
Áreas de investigación	Hallazgos	Aprendizajes
1. Acceso y permanencia	A pesar del cierre de establecimientos educativos, las y los docentes continuaron las clases, pero el contacto y la asistencia escolar fueron muy variados y dependieron de factores como la conexión a internet, la tenencia de dispositivos móviles y el nivel de compromiso de docentes y familias.	El fortalecimiento de la educación en los territorios rurales requiere más y mejor información: sabemos muy poco de lo sucedido en materia de educación rural, pues el seguimiento oficial no diferencia entre rural o urbano, no hay registros sobre la asistencia y hay poca confiabilidad en los sistemas oficiales. Por las razones enunciadas, todavía no conocemos la magnitud del impacto del COVID-19 en las zonas rurales.
	Los factores que más influyeron en el ausentismo, la deserción escolar, y la repitencia fueron: las dificultades para acceder a la educación virtual y/o ponerse en contacto con los docentes para orientación, y la precariedad de las condiciones económicas de muchas familias, que se agravaron con la pandemia.	La educación rural necesita soluciones inclusivas y estructuradas con diversidad de medios y herramientas. La educación en línea fue inviable en zonas rurales del país, lo cual afectó el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la ruralidad. También se vio una carencia de programas estructurados de educación por radio y TV.
	Propiciar el acceso a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el contexto de la emergencia de la pandemia y los confinamientos implicó grandes esfuerzos por parte de las comunidades educativas. El compromiso de las y los docentes, las instituciones educativas y las familias fue un factor diferenciador para lograr dar continuidad en la educación.	El reconocimiento social de la importancia de la educación y con ello la integración de la familia son determinantes para garantizar el acceso y la permanencia. Fue diverso el compromiso de docentes y familias, y aunque existen centenares de experiencias destacadas para hacer frente a la pandemia, no fueron suficientes para lograr que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes continuaran educándose.
2. Enseñanza y aprendizaje	Con la nueva realidad de la pandemia y el confinamiento se flexibilizaron los currículos, se hicieron modificaciones a los planes de estudio y las instituciones educativas se apoyaron en los lineamientos del MEN y de las secretarías para poder garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.	La diversidad, flexibilidad y adaptabilidad de las metodologías de enseñanza favorece la autonomía y autoeficacia de los estudiantes y puede tener efectos positivos en el aprendizaje.
	Los desafíos de la educación a distancia llevaron a que los docentes apelaran a su potencial creativo y se sobrepusieran a los cambios mediante estrategias pedagógicas diversas, que respondieron a los contextos de sus estudiantes.	En todos los niveles de la formación docente es necesario integrar conocimientos y fortalecer capacidades socioemocionales, metodologías y experiencias que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje diferenciado.

Como Programa, queremos resaltar la importancia de continuar haciendo seguimiento a las problemáticas aquí esbozadas y reforzar los aprendizajes que nos han dejado dos años de pandemia, para seguir educando en la ruralidad.

Resumen de hallazgos y aprendizajes

Áreas de investigación	Hallazgos	Aprendizajes
3. Desempeño académico y evaluación	A pesar de que la realidad de la pandemia implicó nuevos aprendizajes, los resultados académicos se siguieron pensando en los términos conocidos antes de la pandemia y la percepción general de las comunidades fue que el desempeño se vio gravemente afectado.	La desigualdad de condiciones entre territorios fue un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes. A pesar de que lo que se evaluó fue el compromiso y la disposición al aprendizaje, los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado no dejan de ser una preocupación constante para los docentes en la ruralidad.
	En el contexto del 2020 se llegó a la conclusión de que era más importante evaluar la disposición hacia el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su compromiso.	La transición hacia otros tipos de evaluación, como la formativa, pasa también por reconocer el contexto de crisis y las condiciones de pobreza y vulnerabilidad que predominan en los territorios, transformar la práctica pedagógica y contar con experiencias que den valor a diversas opciones de evaluar. La crisis de la pandemia hizo que la tendencia a centrarse en los resultados comenzara a matizarse, valorando el proceso de aprendizaje del estudiante, su esfuerzo y compromiso, así como dando mayor peso al contexto de los estudiantes y a los problemas que enfrentan a diario (no solamente derivados del coronavirus).
4. Salud física y emocional	Los cambios que trajo el COVID-19 generaron miedos, frustraciones y ansiedades que se vieron reflejados en la salud tanto física como mental de los miembros de las comunidades educativas.	Es importante estar mejor preparados para afrontar situaciones de crisis como lo ha sido la pandemia de la COVID-19, lo cual implica educar a la población, en general, para tener mejores herramientas a nivel emocional en aras de sortear factores como los cambios repentinos, la frustración y los diferentes tipos de duelo.
	Las instituciones educativas tuvieron que prestar atención a las problemáticas de salud física y mental, buscar mecanismos y medios para capacitarse y brindar el acompañamiento necesario.	La salud física y emocional debe estar en el primer lugar en las agendas de la política pública educativa y esto supone mejorar la gestión educativa en términos de los derechos asociados con el bienestar del estudiante. El fortalecimiento de las capacidades socioemocionales docentes es prioritario para enfrentar el contexto de crisis de muchos de los territorios del país.
5. Acompañamiento del MEN y las secretarías de educación	Un aspecto a remarcar respecto al acompañamiento brindado por el MEN y las secretarías es que sí se desplegaron esfuerzos, desde diferentes ámbitos, para mejorar las condiciones de conectividad y de acceso a recursos para la comunicación. Esto también estuvo acompañado por una oferta de cursos de formación y asesoría para la educación virtual, el diseño de guías y las adaptaciones curriculares y al sistema de evaluación.	Es necesario reconocer el contexto de crisis de muchos de los territorios del país, el cual no ha sido contemplado como un eje de la política pública educativa. Muchas de las soluciones propuestas no son integrales ni reconocen los riesgos asociados con las condiciones de vida de las comunidades educativas. Hubo mucha actividad del MEN y de las secretarías, principalmente capacitaciones, pero casi todo fue insuficiente ante la magnitud del problema. Las acciones eran generales y no reconocían el contexto y la diversidad de las afectaciones de cada comunidad.



**Epílogo: el reencuentro
en medio de la pandemia
2021**

Perspectivas del retorno a la presencialidad: ¿qué dicen las comunidades de los territorios Educapaz?

La última indagación realizada con las comunidades educativas que participaron en los espacios de reflexión con los territorios con presencia de Educapaz en el año 2021 fue sobre sus percepciones respecto a la continuidad del modelo de educación a distancia y sus deseos o temores ante la perspectiva del retorno gradual a la escuela. Se preguntó por aquellas cosas a las que se les debía dar continuidad y lo que debía cambiarse.

En los espacios de reflexión se hizo explícito el deseo y la necesidad de volver al aula, siempre y cuando se contara con las condiciones mínimas para el regreso a la presencialidad.

Las rectoras y rectores fueron enfáticos respecto a su preocupación de regresar a las aulas sin óptimas medidas de bioseguridad. Eran conscientes de que, en una situación como esta, alguna equivocación podría costar vidas.

Esta gran preocupación de contar con las condiciones de bioseguridad para proteger la vida de todos se volvió más apremiante en los contextos —sobre todo los rurales— que no cuentan con las condiciones básicas —como baterías sanitarias y agua— para garantizarlas. De ahí la responsabilidad para los directivos.

Las dinámicas educativas que se generaron con la pandemia motivaron reflexiones en las comunidades educativas sobre los asuntos desatendidos antes de esta. Esto incluyó tratar de subsanar las carencias en materia de recursos; las cuales han sido una constante en la educación rural y para la población en situación de vulnerabilidad. Esto planteó exigencias a los tomadores de decisión, para contribuir a garantizar las condiciones necesarias de bioseguridad para volver a las aulas.

Espacio de reflexión con **directivos**,
Córdoba

(..) yo sueño ahora en este tiempo, con un colegio donde el muchacho pueda venir y sentirse seguro, que podamos brindar todas las medidas de bioseguridad, que tenga los espacios adecuados; que el padre de familia pueda darse cuenta de que tenemos todos los elementos de seguridad para en cierta forma brindarles tranquilidad.

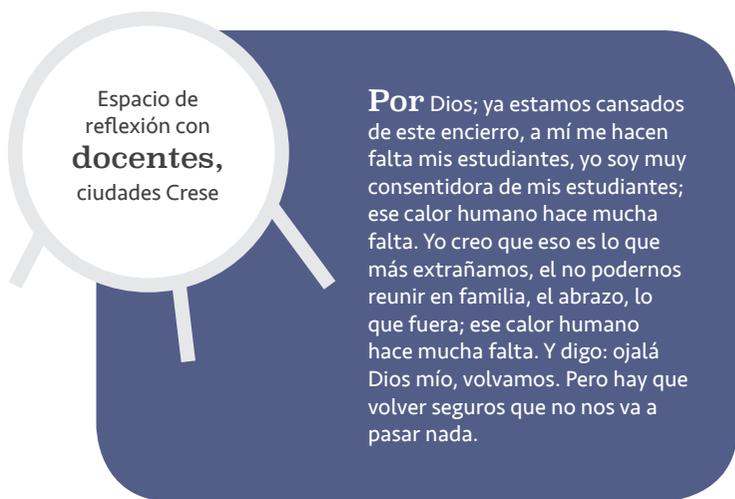
Pero si pasó todo el 2020 y no vimos la inversión de un solo peso, ¿cómo va a empezar el 2021 y decir ahora ya el otro mes empezamos alternancia? Yo pienso que eso es una irresponsabilidad. Yo, particularmente como rector de la institución en que estoy, que es bien grande, con tres jornadas, no creo que vaya a cometer una, perdone la palabra, una estupidez tan grande, un exabrupto tan grande de exponer a toda una comunidad, sabiendo que después todas las consecuencias y el peso duro de la ley, va a recaer sobre mí como rector.

Espacio de reflexión con **directivos**,
Cauca

Yo pienso que esta pandemia nos ha desnudado una cantidad de debilidades que hemos tenido de desorganización en los procesos educativos y que hay que aprender de ello, para que mejore. Pero también es necesario aunar esfuerzos, para que quienes están en la posibilidad de arañar, como se dice, algo más allá, realmente nos ayuden a que esto sea el sueño que deseamos y queremos para este Pacífico.

En relación con lo aducido por directivos, docentes y familias acerca del por qué retornar, se planteó que la presencialidad era necesaria porque los aprendizajes se redujeron y no hay dinámicas en la virtualidad que reemplacen los procesos de socialización y aprendizaje conjunto.

Esta visión recuerda esa frase célebre, tan citada, de Paulo Freire: «Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo». Es decir, esa educación entre sí, en colectivo, que en la pandemia fue mediada por una pantalla y en medio de carencias, hizo que las interacciones fueran insuficientes y se privara a los estudiantes y a los docentes de ese conocimiento que proviene de sentir al otro, de reconocerlo, en tanto una presencia que manifiesta sensaciones.



Espacio de reflexión con **docentes,** ciudades Crese

Por Dios; ya estamos cansados de este encierro, a mí me hacen falta mis estudiantes, yo soy muy consentidora de mis estudiantes; ese calor humano hace mucha falta. Yo creo que eso es lo que más extrañamos, el no podernos reunir en familia, el abrazo, lo que fuera; ese calor humano hace mucha falta. Y digo: ojalá Dios mío, volvamos. Pero hay que volver seguros que no nos va a pasar nada.

La conclusión de los espacios de reflexión llevados a cabo fue que, a pesar de todos los esfuerzos, los aprendizajes a distancia no son los adecuados porque, por una parte, los padres no cuentan con el tiempo y, en muchos casos, el conocimiento para acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la situación permitió revalorar el trabajo del docente y su papel como mediador, debido a que los estudiantes necesitan de alguien

que esté presente cuando están aprendiendo, que les explique y modele los aprendizajes; aspectos que se dificultan en la virtualidad.

Aquí cabe una reflexión importante sobre qué ha hecho la escuela (desde siempre) para garantizar la autonomía de los aprendizajes, o si esta solo se construye y consolida al final del ciclo escolar.

Pese a este reconocimiento de la importancia de la presencialidad, docentes y directivos insistieron en que era fundamental que el regreso fuera con garantías y con las herramientas para generar procesos de alternancia. Incluso, para una parte de los actores participantes de los espacios, la alternancia no sería una opción adecuada puesto que limitaría el tiempo de enseñanza a los estudiantes y estos volverían a tener las mismas dificultades que tuvieron durante el confinamiento, cuando estuvieran en casa.

En este punto se identificaron cuestionamientos respecto a las nuevas adaptaciones que debían seguir los docentes y las instituciones educativas para adoptar la alternancia, como optimizar el tiempo que tienen con los estudiantes y que este no se viera limitado únicamente a dictar las orientaciones para el trabajo en casa. Por supuesto, dos años después de el que COVID-19 fuera declarada una pandemia, continúa siempre presente el temor al contagio.

De cara al futuro de la educación en la ruralidad, en los espacios de reflexión con las comunidades educativas de los territorios donde actúa Educapaz, se insistió en que no se podía volver a lo mismo: la pandemia no puede ser solo un paréntesis para retornar a las prácticas de siempre. Al contrario, todo lo vivido, todo lo aprendido, debe seguirse aprovechando, y no se puede perder ese impulso por innovar. Sobre todo, hay que empezar a transformar aquellas concepciones sobre la educación y la evaluación, y poner al **ser** en el centro de todo.

Espacio de reflexión con
directivos,
Tolima

(...) **el** regreso a clases no es regresar para seguir haciendo lo mismo. Se supone que ya planteamos que hay que cambiar. Entonces regresemos a clases con esas nuevas ideas, con esas innovaciones. Con el deseo que veamos a nuestros estudiantes, realmente, progresar. (...) Regresemos, pero con una idea diferente de lo que es la escuela y de lo que es el trabajo después de una pandemia. Resurjamos, renacer de allí de eso que pasó, es importante. Pero con la idea de cambiar, tanto perspectivas, como prácticas, como paradigmas. Buscar lo mejor de ello y para adelante, porque tenemos que cambiar.

Espacio de reflexión con
directivos,
Chocó

Porque ahorita sí se está viendo el rol que debe cumplir docente y estudiante, que ya no es un rol lineal sino horizontal; donde el docente es la guía, es el guía, es ese tutor.



El retorno a las escuelas en Colombia

El regreso de los estudiantes a las aulas durante la emergencia sanitaria fue avalado por la Sentencia del 15 de enero de 2021 del Consejo de Estado. El retorno a la presencialidad en la educación fue apoyado por entidades como la Procuraduría General de la Nación²¹, la Defensoría del Pueblo²² y por organismos internacionales como la Unicef.

Posteriormente, el Ministerio de Salud y Protección Social expidió la Resolución 777 del 2 de junio de 2021, en la que determinó que el servicio educativo en educación inicial, preescolar, básica y media volvía a prestarse de manera presencial, incluyendo los servicios de alimentación escolar, transporte y actividades curriculares complementarias.

21. Boletín 189, del 6 de marzo de 2021.

22. Resolución 477, del 12 de abril de 2021.

En la resolución mencionada se especificaron las condiciones de bioseguridad en su Anexo. La normativa para el regreso a las aulas estableció que era responsabilidad de las secretarías de educación organizar el retorno a las actividades académicas y que las ETC debían expedir los actos administrativos necesarios en los que se precisara la fecha del retorno a la presencialidad con el cumplimiento de los protocolos de bioseguridad.

En el caso de las sedes que no cumplieran con los protocolos de bioseguridad, se debía definir un plan específico por cada una para lograr el regreso a estas en el menor tiempo posible.

Después de un 2020 muy particular para los sistemas educativos, una de las prioridades para el 2021, además de la recuperación económica, era el retorno a las aulas de clases. El MEN señaló que, con los primeros pilotos que se hicieron en el 2020, cuando varios establecimientos educativos iniciaron clases presenciales (ver línea de tiempo, figura 6), se

demonstró que estos eran espacios seguros y propicios para continuar con las actividades académicas en el marco de la nueva realidad que trajo la pandemia.

A pesar de que para los primeros meses del año 2021 las directrices para el regreso a las aulas ya estaban claras, aún quedaba un largo camino qué recorrer, retos y tensiones a las cuales hacer frente.

La Federación Colombiana de Educadores (Fecode), por ejemplo, presentó resistencia al regreso a las clases. Los maestros consideraban que la pandemia seguía siendo un riesgo para la salud de los docentes, los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas. Además, muchas de las instalaciones de las sedes aún no se habían hecho y no se presentaban las condiciones idóneas para volver. Hoy por hoy, muchas escuelas aún no cuentan con recursos básicos como el agua.

Según el informe *Condiciones escolares para el bienestar. Índice Welbin. Colombia, 2021*, que muestra los resultados del *Índice Welbin: Colombia 2021*²³, los colegios con un mejor puntaje, de acuerdo con el Índice Welbin (en una escala del 1 al 100), fueron los urbanos, y se presentó una brecha de 16 puntos porcentuales entre estos y los establecimientos rurales.

Los resultados del indicador correspondiente al *Alistamiento escolar para enfrentar el COVID-19* evidenciaron que, de los colegios participantes del estudio, el 54 % cumple con las prácticas necesarias para prevenir el contagio del COVID-19.

Este indicador evalúa el nivel de adopción de las medidas recomendadas para la prevención y

23. El Índice Welbin, una herramienta digital que ayuda a realizar diagnósticos sobre las condiciones de salud y bienestar escolar de los establecimientos educativos, se ha aplicado en más de dos mil establecimientos educativos en Colombia y cuenta con dos versiones, una realizada en 2020 y otra en 2021. En 2021 el número de colegios que midieron sus prácticas con el Índice Welbin aumentó en un 50 %. El informe incluye las mediciones realizadas a 1373 establecimientos educativos, de los cuales el 33 % son rurales.

mitigación de los efectos de la pandemia en las escuelas, en relación con las siguientes variables:

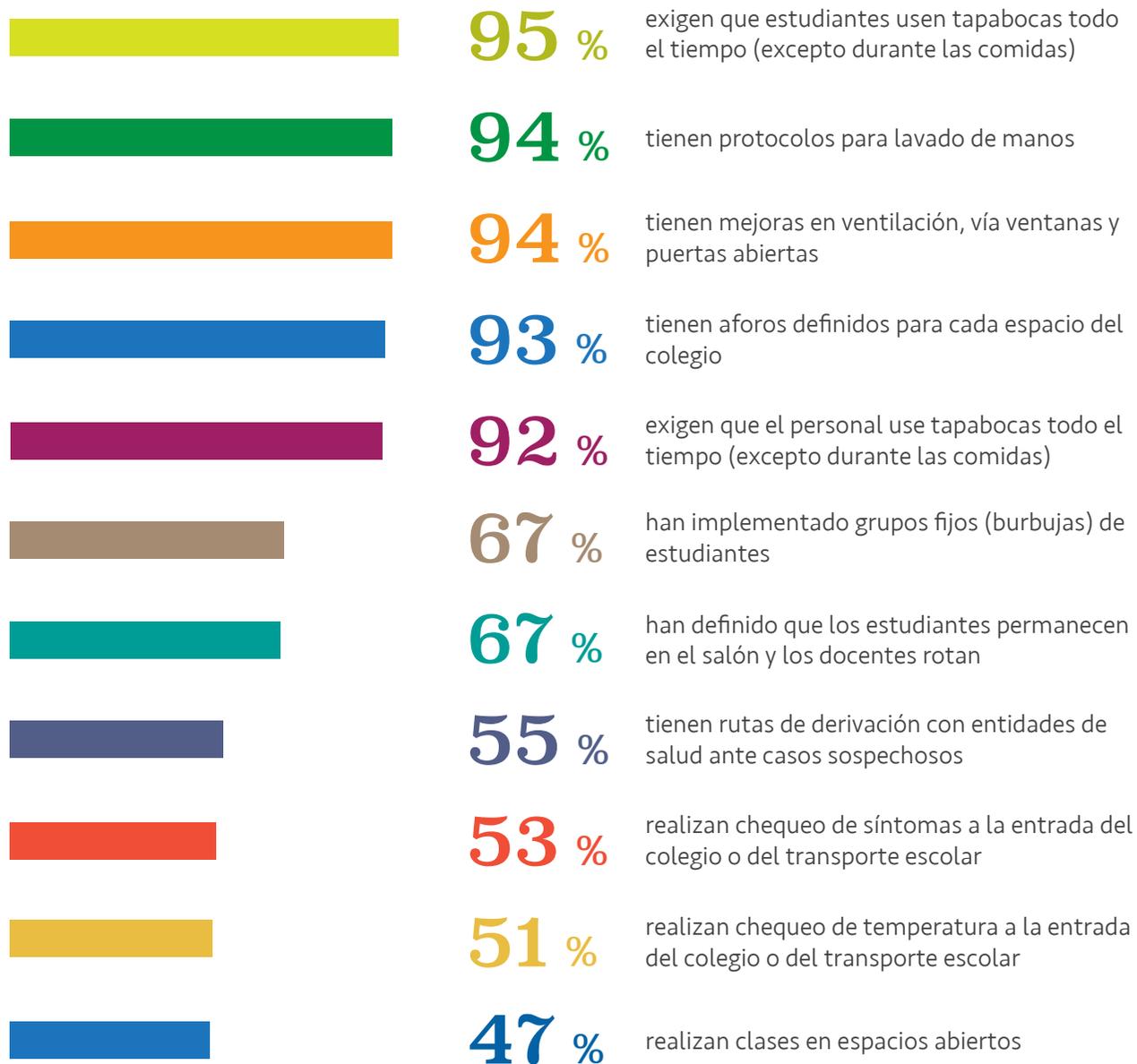
1. Existencia y adaptación de políticas de salud y seguridad en el trabajo.
2. Planes de retorno a la presencialidad e involucramiento de la comunidad educativa.
3. Adopción de ajustes razonables para población con necesidades diferentes.
4. Protocolo y medidas de bioseguridad.
5. Acompañamiento psicosocial y fortalecimiento de habilidades socioemocionales.
6. Disponibilidad de agua, jabón y alcohol en gel, baterías sanitarias funcionales y tapabocas.
7. Acceso a internet, capacitación docente y ajuste de procesos pedagógicos.
8. Identificación y orientación ante sospecha de COVID-19.
9. Recolección, análisis y monitoreo de la situación de salud de la comunidad educativa.

Por otra parte, los resultados de la encuesta aplicada en el marco del Proyecto «Vamos Seguros al Colegio» mostró que existe una mayor proporción de salones y lavamanos por número de estudiantes en las sedes rurales de la muestra, lo que da cuenta de que en las sedes urbanas hay una mayor densidad poblacional. Es diciente la brecha existente entre zonas urbanas y rurales en cuanto a la variedad y la calidad de los espacios disponibles. El 20 % de las rurales cuentan con biblioteca y el 11 % con auditorio, en comparación con las sedes urbanas, donde 43 % tienen biblioteca y 41 % auditorio.

La principal adecuación hecha en las sedes educativas de la muestra fue la instalación de dispensadores de gel antibacterial (86 %), seguida por la demarcación de distancia entre las personas (80,2 %) y la acomodación de los pupitres (77,7 %)²⁴.

24. Fuente: encuesta a sedes educativas pertenecientes a las ETC priorizadas (Bogotá, La Guajira, Palmira, Nariño, Tolima y Valle del Cauca), realizada entre el 26 de febrero de 2022 y el 4 de abril del 2022. Los valores son representativos a nivel de zona y secretaría.

Figura 29. Principales adecuaciones hechas en las sedes educativas para el regreso a las clases presenciales



Fuente: Escalando Salud y Bienestar y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021), *Condiciones escolares para el bienestar. Índice Welbin. Colombia, 2021.*

Figura 30. Alertas para no dejar a nadie atrás

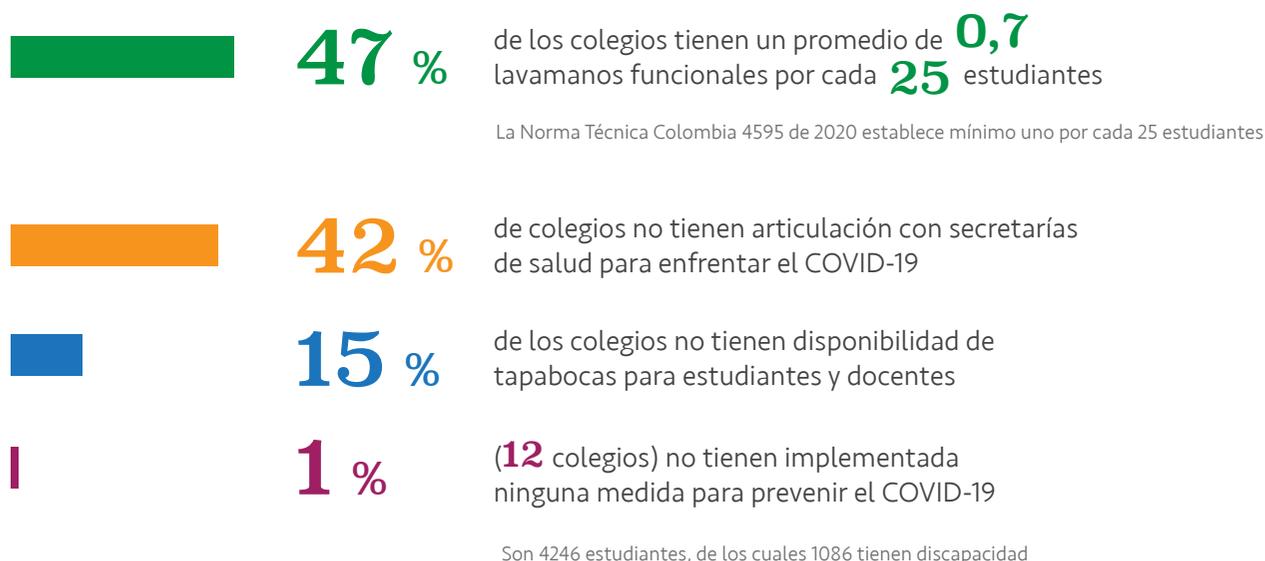
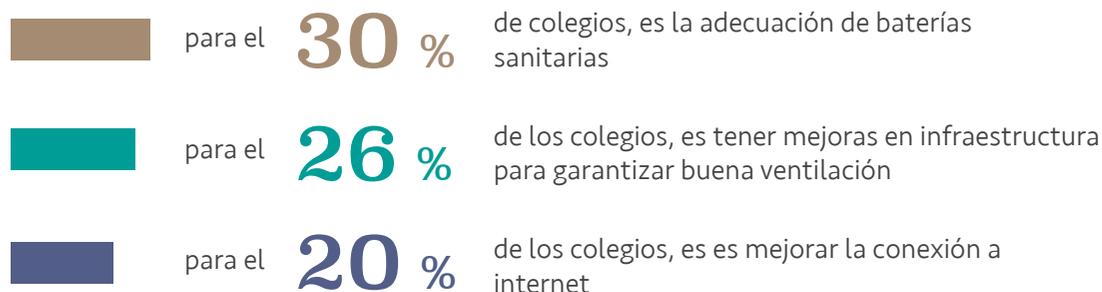


Figura 31. Necesidad número uno para los colegios



Fuente: Escalando Salud y Bienestar y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021), *Condiciones escolares para el bienestar. Índice Welbin. Colombia, 2021.*

Infografía 5. ¿Cómo avanzó el retorno a las aulas en 2021?

De acuerdo con los datos actualizados hasta el 29 de octubre de 2021, del Observatorio de Gestión Educativa de la Fundación Empresarios por la Educación, el 78,2 % de los estudiantes ya habían retornado a la presencialidad. De 9 968 865 estudiantes matriculados, 7 793 152 ya estaban en clases presenciales.

Porcentaje de estudiantes en presencialidad



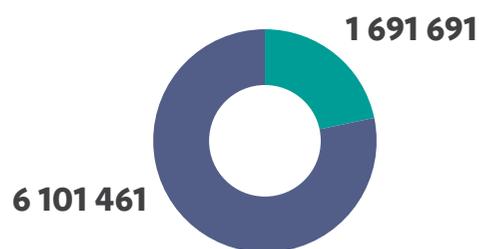
N.º estudiantes matriculados 2021

9 968 865

N.º estudiantes en presencialidad

7 793 152

N.º estudiantes en alternancia por sector



Sector: ■ Privado ■ Público

Fuente: Observatorio de Gestión Educativa de la Fundación Empresarios por la Educación.

Por su parte, madres y padres también tenían dudas respecto al retorno de sus hijos, pero ante las implicaciones de continuar con el estudio en casa (deficiencias en los procesos de aprendizaje, la sobrecarga de responsabilidades y la soledad y tristeza que experimentaban sus hijos al continuar lejos de sus compañeros y amigos), aceptaron gradualmente el regreso.

Esto implicó una gran campaña del MEN, a la que se unieron medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil, para demostrar que las escuelas eran de nuevo un lugar seguro.

Al tiempo, el Gobierno Nacional avanzó de manera decidida con la vacunación de la población

colombiana. En el esquema planteado, los docentes mayores de 55 años hicieron parte de los grupos a priorizar en las etapas 2 y 3 de vacunación, y en la etapa 4 se vacunó el total de los profesores y personas del sector educativo.

Conforme se atenuaron las condiciones de riesgo de muerte por el coronavirus, las resistencias de los docentes empezaron a disminuir. La vacunación de los adolescentes (personas entre los 12 y los 19 años) se abrió en agosto de 2021, y la de los niños entre 3 y 11 años comenzó en noviembre. Lo anterior, ayudaría a garantizar el regreso total de todos los estudiantes a sus escuelas.

Tabla 2. Avance de la presencialidad en territorios acompañados por Educapaz

Agosto de 2021					
Secretarías de Educación con presencia de Educapaz	N.º de sedes educativas en alternancia	N.º de estudiantes matriculados	N.º total de estudiantes en alternancia	N.º total de estudiantes en alternancia, sector público	N.º total de estudiantes en alternancia, sector privado
Quibdó	23 (16,7 %)	35 620	12 934 (34,2 %)	12 854 (36,0 %)	80 (3,6 %)
Chocó	539 (48,8 %)	102 859	42 189 (41,0 %)	42 069 (41,0 %)	120 (42,7 %)
Cauca	992 (37,0 %)	216 356	69 290 (24,5 %)	66 766 (25,9 %)	2524 (10 %)
Ibagué	88 (24,2 %)	104 556	6885 (6,6 %)	1462 (1,8 %)	5423 (22,8 %)
Tolima	77 (3,9 %)	168 126	6703 (4,0 %)	3534 (2,3 %)	3169 (21,2 %)
Huila	609 (40,7 %)	144 208	34 276 (13,6 %)	21 330 (9,6 %)	12 946 (45,9 %)
Cundinamarca	642 (17,5 %)	298 509	58 422 (9,6 %)	9040 (2,2 %)	49 382 (25,6 %)
Boyacá	783 (32,1 %)	246 660	31 231 (12,7 %)	16 875 (8,2 %)	14 356 (34,7 %)
Bogotá	1162 (49,2 %)	1 246 038	152 274 (12,2 %)	35 239 (4,4 %)	117 035 (26,8 %)
Total nacional	17 588 (33 %)	9 819 942	1 663 009 (16,1 %)	1 099 051 (13,9 %)	563 958 (29,6 %)

Fuente: Observatorio de Gestión Educativa de la Fundación Empresarios por la Educación.

29 de octubre de 2021

	N.° de sedes educativas en presencialidad	N.° de estudiantes matriculados	N.° de estudiantes matriculados en presencialidad	Sector público en presencialidad	Sector privado en presencialidad
	139 (100 %)	38 013	31 606 (83,1 %)	29 308 (82,2 %)	2298 (98,0 %)
	1067 (96,3 %)	107 105	94 109 (87,9 %)	94 109 (87,9 %)	286 (99,7 %)
	2270 (92,6 %)	227 161	197 939 (87,1 %)	189 189 (87 %)	8750 (89,6 %)
	148 (100 %)	24 612	24 115 (98,0 %)	51 311 (63,3 %)	74 426 (71,3 %)
	1977 (100 %)	171 047	93 480 (54,7 %)	82 683 (53,3 %)	10 797 (67,8 %)
	47 (100 %)	7816	6025 (77,1 %)	108 109 (78,6 %)	6025 (77,1 %)
	315 (100 %)	302 146	273 544 (90,5 %)	211 976 (89,6 %)	61 568 (93,8 %)
	2004 (95,1 %)	157 255	107 432 (68,3 %)	97 318 (67,3 %)	10 114 (80,0 %)
	2313 (98,1 %)	1 260 072	1 149 983 (91,1 %)	726 650 (90,2 %)	423 333 (92,8 %)
	50 822 (95,0 %)	9 968 865	7 793 152 (78,2 %)	6 101 461 (76,5 %)	1 691 691 (84,8 %)



El proyecto *Regreso seguro a los colegios de todas las niñas, niños y adolescentes*, financiado por Open Society Foundations y ejecutado por RedPaPaz, Universidad de los Andes, Educapaz, Save the Children y Cinde, brinda información a ser considerada sobre el avance de la presencialidad en diez departamentos de Colombia (incluidos Chocó y Tolima, que son territorios Educapaz)²⁵.

Para el último mes del segundo semestre de 2021:

- La **mayoría** de sedes ha realizado algún tipo de **apertura**.
- La **mayoría** de sedes **no** ha tenido que **interrumpir clases**.
- El **uso de tapabocas y la habilitación de entradas y salidas** son las medidas y adecuaciones

más frecuentes por parte de las sedes educativas.

- En el **último mes** han **asistido más estudiantes de forma presencial**, que desde que abrieron las sedes educativas.
- La **tasa de incidencia de casos** en el **último mes** y **desde que abrieron** es muy baja, especialmente entre estudiantes.
- La **mayor tasa de incidencia de casos** se presenta en los **docentes y en los funcionarios y servicios generales**, tanto para el último mes como desde que abrieron las sedes educativas.
- La principal razón por la que los **estudiantes no asisten** de forma presencial es debido a que deben llevar **sustento económico** a las familias.
- No se presentan **grandes deterioros** en la **salud mental** de los estudiantes.

25. El estudio referenciado se llevó a cabo en los departamentos de Antioquia, Chocó, La Guajira, Arauca, Nariño, Valle del Cauca, Tolima, Cundinamarca y Norte de Santander. Se aplicó una encuesta remota dirigida a rectores o coordinadores de las sedes educativas. Los resultados presentados responden a la primera etapa de recolección de información, realizada entre noviembre y diciembre de 2021, que incluyó las respuestas de un total de 235 sedes educativas. Educapaz participó como aliado en la elaboración del estudio mencionado.

LISTA DE DESAFÍOS

Dos años después de haberse decretado la pandemia del COVID-19 y el cierre obligatorio de establecimientos educativos, de pasar por un proceso de adaptación para darles continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera de las aulas, y de haberse iniciado un proceso gradual de retorno a las instituciones educativas, este informe invita a pensar en cuáles son los principales desafíos que se generaron en el sector educativo con la pandemia y que permanecerán en el mediano plazo, en la ruralidad, y en cómo pueden apoyar organizaciones de la sociedad civil como Educapaz, para mitigar sus efectos.

1. Uno de los principales obstáculos para el retorno a las aulas, especialmente en la ruralidad, es que las sedes educativas aún no cuentan con una infraestructura adecuada para recibir a los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas. De ahí la importancia de continuar monitoreando de cerca las condiciones de bienestar de las sedes educativas (como se está empezando a hacer con el Índice Welbin), pues la falta de baterías sanitarias y lavamanos es una problemática que viene de antes (en el pasado, los estudiantes reportaron enfermedades asociadas al tratamiento del agua, como infecciones gastrointestinales), pero que se ha hecho más visible con la pandemia. Una de las lecciones más valiosas que nos ha dejado la pandemia para educar en la ruralidad es que no es posible regresar a las aulas bajo las condiciones de antes: al contrario, deben garantizarse todas las condiciones de salud y bienestar para hacer de las escuelas entornos seguros y espacios propicios para la socialización y el aprendizaje.
2. Mejorar cuestiones como la infraestructura de las escuelas y los servicios de conectividad y acceso a las TIC requiere de un esfuerzo presupuestal interseccional, eso lo sabemos bien; por este motivo, debemos seguir haciendo acciones de seguimiento y veeduría para conocer cómo va el

estado de ejecución de los presupuestos y cómo se está trabajando para que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan regresar finalmente a sus escuelas, bajo condiciones seguras.

3. Sabemos que muchas niñas, niños y adolescentes desertaron del sistema educativo con ocasión de la pandemia; sin embargo, aún no contamos con cifras pertinentes que nos ayuden a dar cuenta de la magnitud de esta problemática para plantear estrategias para mitigarla. Como organizaciones de la sociedad civil, debemos apoyar este proceso de recolección de datos y análisis de información.
4. Uno de los puntos clave para el regreso a la presencialidad se relaciona con cómo podemos llegar a esos estudiantes que se vieron forzados a dejar las clases, para que puedan continuar con sus trayectorias educativas.
5. En los colegios y jardines privados de las zonas urbanas la historia es completamente diferente. Estos fueron los primeros en realizar los pilotos de presencialidad, prontamente alistaron sus protocolos y las niñas, niños y adolescentes pudieron volver a estudiar. Lo anterior reafirma y profundiza las brechas urbano-rurales en la educación. En el caso de los territorios de Cauca y Chocó, donde Educapaz realiza actividades de acompañamiento, las sedes educativas todavía carecen de lavamanos, baños y espacios adecuados para que los niños, niñas y adolescentes se puedan educar.

Esto demuestra que, frente al retorno a los centros educativos en medio de la nueva normalidad, coexisten dos relatos muy diferentes: uno es el de los colegios en las ciudades y los cascos urbanos, y otro el de la ruralidad, donde, dos años después de haberse decretado la emergencia sanitaria en Colombia, la educación todavía está lejos de recuperar su curso normal.



Conclusiones

Dos años después de haberse anunciando el inicio de la pandemia por el COVID-19, el sector educativo continúa siendo uno de los más afectados. Tal y como lo plantearon varios estudios en el 2020, las pérdidas en relación con el aprendizaje y la interrupción de las trayectorias educativas son problemáticas que afectarán en el largo plazo a una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes en Colombia y en el mundo, aunque aún no sabemos a cuántos y cuánto.

Esta situación es más crítica en el caso de los territorios rurales, donde los centros educativos aún no cuentan con las condiciones necesarias para el retorno a las aulas. La falta de baterías sanitarias, lavamanos, agua potable y salones bien ventilados son realidades que siempre han estado presentes en la educación rural. La pandemia hizo mucho más evidentes las condiciones de precariedad a las que se enfrentan las comunidades educativas en algunos territorios, entre estas la falta de servicios básicos y necesarios para evitar el contagio de enfermedades virales (como la del COVID-19) y otras como las infecciones gastrointestinales.

El Estado colombiano aún tiene una deuda inmensa con los territorios rurales del país. Como se evidenció, la brecha digital en Colombia sigue siendo muy amplia y el acceso a recursos como el internet y dispositivos como computadores, tabletas y teléfonos móviles tiene una incidencia en la calidad de vida e impacta los resultados en el desempeño académico de los estudiantes.

La educación a distancia nos enseñó muchas cosas positivas; nos mostró que las comunidades son resilientes, son creativas, tienen todas las capacidades para seguir presentando innovaciones pedagógicas. Nos motivó a enfatizar en la autonomía en el aprendizaje, en desarrollar otras capacidades como la responsabilidad y la confianza, y a prestar

atención a las habilidades socioemocionales. Nos permitió nutrirnos de una gran cantidad de experiencias que tuvieron lugar en los diferentes territorios de Colombia; involucró activamente a las familias y a los cuidadores en las labores de tutoría y los procesos de aprendizaje de los estudiantes; llevó a revalorar el trabajo de los docentes, responsables de sus estudiantes y a quienes, en muchos casos, les tocó la carga más pesada en medio del cierre de los establecimientos educativos.

La pandemia nos demostró que la evaluación debe verse como una forma de reconocimiento, en lugar de un dispositivo disciplinar, para ayudar así a reforzar la disposición a aprender. Por este motivo, es importante realizar este trabajo de sistematización de las reflexiones de las comunidades educativas, pues, todas estas conversaciones que se dieron en medio de la pandemia tienen que ayudarnos a repensar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad.

Sobre todo, tenemos que ser conscientes —y concientizar— respecto a que la educación no puede ser un privilegio y que para esto se requiere de un esfuerzo mancomunado entre Estado, sociedad civil, sector privado y comunidades educativas.

Es por este motivo, que se hace más relevante la consigna de que, a pesar de ser tan necesario regresar lo más pronto a las aulas, esto no puede hacerse bajo las condiciones de antes.

Lista de referencias bibliográficas

- ANDI (2021). *Colombia: balance 2020 y perspectivas 2021*. Recuperado de: http://www.andi.com.co/Uploads/Balance%202020%20y%20perspectivas%202021_637471684751039075.pdf
- Ardila, T. (2020). Estudiar en medio de la selva y el coronavirus. *Semana Rural*. 27 de mayo de 2020. Recuperado de: [Semana Rural | Estudiar en medio de la selva y el coronavirus](#)
- Azevedo, J. P. (2020). *Learning Poverty: Measures and Simulations*. Washington: World Bank Group.
- Banco Mundial (2019). *Ending Learning Poverty: ¿What Will It Take?* Washington: World Bank. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10986/32553>.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2020). *Principales resultados del Índice de Pobreza Multidimensional y de la Encuesta de Calidad de Vida 2020*. Recuperado de: <https://www.ccb.org.co/observatorio/Analisis-Economico/Analisis-Economico/Crecimiento-economico/Noticias/Principales-resultados-del-Indice-de-Pobreza-Multidimensional-y-de-la-Encuesta-de-Calidad-de-Vida-2020>
- Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional, 2005 (2022). *Declaración final acerca de la décima reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. 19 de enero de 2022. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: [Declaración final acerca de la décima reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional \(2005\) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus \(COVID-19\) \(who.int\)](#)
- DANE (2020). Boletín Técnico. *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares) 2020*. Bogotá: 14 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares>
- Escalando Salud y Bienestar y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021). *Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar, Colombia, 2021*.
- Fondo Monetario Internacional (2021). *Perspectivas de la Economía Mundial. Manejar Recuperaciones divergentes*. Abril de 2021. Recuperado de: [Perspectivas de la economía mundial - Abril de 2021 \(imf.org\)](#)
- García, S., & Maldonado, D. (2022). *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*. Bogotá: BID y Universidad de los Andes.
- Garzón, C. (2020). Estudiar en casa: la odisea de la mayoría. 14 de abril de 2020. *La Silla Vacía*. Recuperado de: [Estudiar en casa: la odisea de la mayoría \(lasillavacia.com\)](#)
- Laboratorio de Economía de la Educación (2021). Informe Estadístico. *Diagnóstico del uso de métodos de enseñanza antes y durante el cierre de colegios debido a la pandemia. Territorios Educapaz, Quibdó y Cali. Julio de 2021*.
- Melo-Becerra; J. Ramos; J. Rodríguez, H. Zárate (2021). Efecto de la Pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*. Núm. 1179, 2021. Banco de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Documento Acciones adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional frente a la pandemia del Coronavirus (COVID-19)*.
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Observatorio de Trayectorias Educativas. Tablero de control Repitencia, deserción y abandono*. Consultado el 10 de noviembre de 2022. Recuperado de: <https://ote.mineducacion.gov.co/tablero-control/repitencia>

- Ministerio de Salud y Protección Social (2022) «No hemos dicho que la pandemia terminó». Boletín de prensa n.º 81 de 2022. 4 de febrero de 2022. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/No-hemos-dicho-que-la-pandemia-termino.aspx>
- Ministerio de Tecnologías de la Información, MinTIC (2021). *El fenómeno de la brecha digital es un fenómeno multidimensional y dinámico. En este estudio se presenta una forma de medir su intensidad teniendo en cuenta sus diferentes dimensiones a través de un índice de brecha digital. 06 de abril de 2021.* Recuperado de: <https://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-article-162387.html>
- Naciones Unidas (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond.* Agosto de 2020. Recuperado de: GNUDS | Informe de políticas: Educación durante la COVID-19 y más allá (un.org)
- OCDE (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic.* París: OECD Publishing. Recuperado de: [The State of Global Education : 18 Months into the Pandemic | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education-18-months-into-the-pandemic_09090909)
- RedPaPaz, Universidad de los Andes, Educapaz, Save the Children, Cinde (2022). Documento de trabajo. Presentación de Resultados «Proyecto financiado por Open Society Foundations. Regreso seguro a los colegios de todas las niñas, niños y adolescentes». Bogotá: autores.
- Revista Forbes (2020). *Así ha afectado el COVID-19 la educación en Colombia.* 30 de abril de 2020. Recuperado de: [Así ha afectado el Covid-19 la educación en Colombia - Forbes Colombia](https://www.forbes.com.co/2020/04/30/covid-19-educacion-colombia/)
- Unesco, Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Inclusión y Educación: Todas y Todos sin Excepción.* Recuperado de: [Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Unesco, Biblioteca Digital.](https://www.unesco.org/es/education/information-for-all/2020)
- Unesco (2022). Coalición Mundial para la Educación. Coalición Mundial para la Educación (unesco.org)



Fe y Alegría
Colombia
una educación justa para todos



Fundación Escuela Nueva
Volvamos a la Gente



FUNDACIÓN PARA LA
RECONCILIACIÓN

