

EFFECTOS DE LA PANDEMIA EN CHILE Y LATINOAMÉRICA: resultados de aprendizaje, principales causas, efectos a largo plazo y estrategias de recuperación

EFEITOS DA PANDEMIA NO CHILE E LATINOAMÉRICA: resultados de
aprendizagem, principais causas, efeitos a longo prazo e estratégias de
recuperação

EFFECTS OF THE PANDEMIC IN CHILE AND LATIN AMERICA: Learning
Outcomes, Main Causes, Long-Term Effects, and Recovery Strategies

Patricio Ibáñez León¹ 
Javier Vergara Núñez² 

Resumen

En Latinoamérica, el cierre de las escuelas, producto de la pandemia, profundizó la crisis educativa que ya vivían nuestros países, fundamentalmente en dos ámbitos: descenso de aprendizajes y profundización de la brecha de resultados educativos entre los grupos socioeconómicos. Datos de la CEPAL (UNESCO, 2022), evidencian que en América Latina y el Caribe, las escuelas estuvieron cerradas alrededor de 70 semanas, sobre un promedio global de 41 semanas. Este artículo profundiza en las cifras que demuestran el aludido retroceso en aprendizajes, menciona algunas razones que ayudan a comprender los bajos resultados obtenidos con la educación online, explora en algunos efectos a largo plazo y revisa distintas propuestas para la recuperación de aprendizajes. Para dar cuenta de estas tareas, se basa en la revisión de antecedentes oficiales emanados de distintos organismos nacionales e internacionales, entre ellos están algunos Ministerios de educación, UNESCO, CEPAL, UNICEF y el Banco Mundial. La información compilada se organizó a partir de una comparación constante de las fuentes (Redon; Angulo, 2017), derivando elementos distintivos que dan cuenta del estado de situación de la pandemia y postpandemia en Latinoamérica y Chile. Entre los hallazgos relevantes, las evidencias denotan: que la pandemia agudizó dificultades y desigualdades educativas ya presentes en el sistema escolar; que la relación docente-estudiante es irremplazable; que la educación online no tiene iguales resultados de aprendizaje que la educación presencial; que hay dificultades para dimensionar efectos futuros de la pérdida de aprendizajes y el daño socioemocional producido y, que una necesidad urgente recuperar los aprendizajes.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha. Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. E-mail: patricio.ibanez@upla.cl

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha. Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. E-mail: Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha. Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. E-mail: jvergara@upla.cl

Como referenciar este artículo:

LEÓN, Patricio Antonio; NUÑEZ, Javier Vergara. Efectos de la pandemia en Chile y Latinoamérica: resultados de aprendizaje, principales causas, efecto a largo plazo y estrategias de recuperación. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8532, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8532>

Palabras clave: Pandemia. Salud y educación. Aprendizaje escolar. Factores del Rendimiento escolar.

Resumo

Na América Latina, o fechamento das escolas, em decorrência da pandemia, aprofundou a crise educacional que nossos países já estavam vivenciando, principalmente em duas áreas: diminuir as aprendizagens e aprofundar a lacuna de resultados educacionais entre grupos socioeconômicos. Os dados da CEPAL (UNESCO, 2022) mostram que, na América Latina e no Caribe, as escolas estavam fechadas durante cerca de 70 semanas, numa média global de 41 semanas. Este artigo aprofunda os números que demonstram o declínio nas aprendizagens acima mencionado, menciona alguns motivos que ajudam a compreender os baixos resultados obtidos com a educação online, explora em alguns efeitos a longo prazo e analisa diferentes propostas de recuperação de aprendizagem. Para contabilizar estas tarefas, conta com a revisão de antecedentes oficiais de diferentes organismos nacionais e internacionais, incluindo alguns Ministérios da Educação, UNESCO, UNICEF, CEPAL, e o Banco Mundial. As informações compiladas foram organizadas a partir de uma comparação constante de fontes (Redon; Angulo, 2017), derivadas de elementos distintivos que explicam o estado da situação da pandemia e pós-pandemia na América Latina e no Chile. Dentre os achados relevantes, a evidência denota: que a pandemia exacerbou dificuldades educacionais e desigualdades já presentes no sistema escolar; que a relação professor-aluno é insubstituível; que a educação online não tem os mesmos resultados de aprendizagem que a educação presencial; que existem dificuldades em dimensionar efeitos futuros da perda de aprendizagens e do dano socioemocional produzido e, que uma necessidade urgente de recuperação de aprendizagens.

Palavras-chave:

Pandemia. Saúde e Educação. Aprendizagem escolar. Fatores de rendimento escolar.

Abstract

In Latin America, the closure of schools due to the pandemic deepened the educational crisis already affecting our countries, primarily in two areas: a decline in learning outcomes and a widening gap in educational results between socioeconomic groups. Data from the CEPAL (UNESCO, 2022) shows that in Latin America and the Caribbean, schools were closed for around 70 weeks, compared to a global average of 41 weeks. This article delves into the figures that demonstrate the decline in learning, mentions some reasons that help explain the poor outcomes of online education, explores some long-term effects, and reviews various proposals for learning recovery. To address these issues, the article is based on a review of official background information from various national and international organizations, including some Ministries of Education, UNESCO, CEPAL, UNICEF, and the World Bank. The compiled information was organized through a constant comparison of the sources (Redon; Angulo, 2017), identifying distinctive elements that illustrate the state of the pandemic and post-pandemic situation in Latin America and Chile. Among the relevant findings, the evidence indicates that the pandemic exacerbated existing educational challenges and inequalities in the school system; that the teacher-student relationship is irreplaceable; that online education does not yield the same learning outcomes as in-person education; that there are challenges in measuring the future effects of learning loss and the socio-emotional damage caused; and that there is an urgent need to recover learning.

Keywords:

Pandemic. Health and Education. School Learning. Factors of School Performance.

Introducción

En América Latina y el Caribe, producto de la pandemia derivada del COVID-19, los establecimientos educacionales cerraron sus aulas por casi dos años; según UNICEF (2022), fueron 158 días en promedio en la región. En el caso de Chile, España (2022, p. 2), señala que “[...] el tiempo promedio de cierre de las escuelas en Chile fue de 71 semanas, situándose como el décimo tercer país del mundo que mantuvo cerrada por más tiempo sus escuelas y el primero en la OCDE”. Este mismo autor considera este periodo como un terremoto en términos del deterioro de los aprendizajes, como también por la profundización de la brecha entre escuelas públicas y privadas (España, 2022). Pese a los esfuerzos desplegados, el sistema de docencia en línea o la implementación de clases virtuales no tuvo los resultados esperados, produciendo un enorme estancamiento en los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, fenómeno que se repitió en todo el continente. Se estima que los establecimientos donde asisten niños, niñas y adolescentes de niveles socioeconómicos bajos, fueron los más perjudicados, estimándose un fuerte descenso en sus aprendizajes. Respecto de lo anterior, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación Chile (2021c), Salmi (s.d.), citado en Centro de Estudios MINEDUC (Ministerio de Educación, 2021a), y España (2022), coinciden en señalar que los sectores rurales y las poblaciones más desposeídas económicamente tuvieron escaso acceso a internet, pese a contar en muchos casos con los aparatos para hacerlo (computadores o teléfonos celulares), herramientas fundamentales para participar de las clases a distancia, única vía en ese tiempo para desarrollar aprendizajes. Una situación similar ocurrió en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual constituye una de las causas que explican los aprendizajes descendidos.

La mayoría de los países en el mundo, especialmente en Latinoamérica, el profesorado se vio obligado a dictar clases virtuales durante el período más álgido de la pandemia (año 2020 y parte de 2021); esta migración de la presencialidad a la virtualidad tuvo como objetivo esencial dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el informe de UNICEF, *¿Dónde estamos en la recuperación de la educación?* (UNICEF, 2022), se analizaron 65 estudios sobre pérdidas y ganancias de

aprendizajes, todos desarrollados a partir de los resultados observados y simulados en evaluaciones de los aprendizajes. A partir de ese análisis, se estima que, en el caso de Chile, tendría un impacto similar a otros países de la región como Uruguay, Argentina, Colombia y Paraguay.

Las evidencias preliminares de varios países de la región muestran que la mayor pérdida en los aprendizajes se encuentra en los grados de educación básica o enseñanza primaria y a nivel del estudiantado de los niveles socioeconómicos más bajos o, como oficialmente se les clasifica en Chile: escuelas con mayor índice de vulnerabilidad; centros que albergan estudiantes de sectores deprivados social, cultural y económicamente (JUNAEB, 2024). Para el caso del total de los países estudiados por el Banco Mundial, por ejemplo, la magnitud de la pérdida de aprendizajes a nivel global es alta, y más grave en los primeros niveles educativos y en los niveles socioeconómicos más bajos. Se señala, además, que los aprendizajes en Lectura y Matemáticas habrían disminuido a los niveles que alcanzaba el estudiantado hace una década, según Banco Mundial (España, 2022).

Por otra parte, son múltiples las causas que podrían explicar estos resultados. Desde la efectividad de las clases online, pasando por la disponibilidad de equipos computacionales y conexión a redes de internet, hasta las condiciones del hogar, todas temáticas asociadas a las causas que desarrollaremos más detalladamente a continuación. Pero, qué efectos puede tener al largo plazo esta pérdida de aprendizajes, esta es una interrogante que procuraremos abordar desde la opinión de expertos y desde los análisis y resultados que reportan diversas organizaciones internacionales. Finalmente, revisaremos algunas propuestas para la recuperación de aprendizajes y algunas estrategias que están llevando adelante algunos países. Consideramos que implementar estrategias innovadoras y fuertemente contextualizadas a cada centro educativo es probablemente, el desafío principal que enfrenta la educación en el continente, debido a la necesidad de recuperar aprendizajes y de reducir la brecha en los resultados educativos, según los espacios culturales, sociales y económicos donde se inserta cada escuela.

1 Desarrollo

1.1 Resultados de aprendizaje

Las evidencias reunidas progresivamente, asociadas al estudio de lo que podríamos llamar efectos de la pandemia, constituyen la base que orienta y sustenta las decisiones de la política pública en todos los países. El análisis documental realizado denota que estas decisiones dan cuenta de tres grandes focos problemáticos asociados directamente a los resultados de los aprendizajes en las aulas.

Primeramente, ha habido una notoria disminución de la calidad de los aprendizajes, en particular, para el caso de Chile, esto se ha podido constatar en los establecimientos públicos, luego, este mismo detrimento en los aprendizajes se presenta con un menor impacto en la educación subvencionada y, respecto de los establecimientos privados, se constata un menor estancamiento en los aprendizajes y un avance mayor en los aprendizajes esenciales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2024).

La rápida transición que debieron realizar los establecimientos, de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea, impactó en docentes y estudiantes, denotando las diferencias existentes a nivel de la disponibilidad de equipos computacionales y conexiones a internet, cuestión que se puede asociar a lo ya señalado en el sentido que se vio afectado el estudiantado de los niveles sociales más vulnerables, lo que supone un acceso limitado o muy limitado a los recursos imprescindibles de la enseñanza en línea. Respecto del nivel de capacidades docentes para la enseñanza en línea, asociadas a la generación de estrategias de enseñanza virtual y a la disponibilidad de los medios para llevar a cabo la docencia, armoniza de alguna forma con el nivel del estudiantado para desarrollar aprendizajes donde la autonomía y la capacidad para comprender y aplicar las instrucciones devinieron esenciales, determinando a la postre las posibilidades de seguir vinculado al aprendizaje una vez iniciado el confinamiento y, por la armonía de ambas partes, superar la multiplicidad de factores condicionantes que determinaron la continuidad del proceso. Justamente, respecto del estudiantado, las evidencias colectadas suman - como eventuales limitantes o como eventuales facilitadoras, las condiciones domésticas para mantenerse vinculados al proceso educativo, e integrarse adecuadamente bajo las nuevas circunstancias del contexto de la escuela y del hogar, ambos espacios

fuertemente interdependientes.

En Chile, un estudio de España (2022), que realiza una estimación de pérdidas de aprendizajes entre 2020 y 2021, basado en un estudio previo realizado por el Banco Mundial junto al Centro de Estudios del Ministerio de Educación, concluyó que el efecto promedio del cierre de las escuelas en los aprendizajes esperados, entre octubre 2020 y el mismo mes para el año 2021, fue 50,9% menor. Esto es, en promedio, de 10 objetivos formativos, el estudiantado aprendió la mitad. También se encontraron diferencias significativas entre establecimientos según grupo socioeconómico y dependencia, donde se observó que los estudiantes de establecimientos públicos, pertenecientes a un nivel socioeconómico (NSE) bajo, podrían haber tenido una pérdida de aprendizajes cercana al 70%, es decir, aprender solo tres de diez objetivos. Por su parte, el grupo socioeconómico (GSE) alto, perteneciente a establecimientos particulares pagados, sólo habría evidenciado una pérdida del 12,4%. Estos datos, evidentemente, dan cuenta de la profundidad del problema y permiten estimar la dimensión de los desafíos que han debido asumir las escuelas públicas y su profesorado.

Por otra parte, otro foco de la problemática que hemos avizorado refiere la eclosión de múltiples dificultades para continuar en la virtualidad, por parte del profesorado y del estudiantado. La profundización evidente de las desigualdades que, frecuentemente, ya latían en el sistema y que, a raíz del confinamiento y el distanciamiento social, se hicieron visibles y se consolidaron como condiciones sine qua non de la acción pedagógica, además de las evidencias disponibles y el propio conocimiento de la evolución del proceso en los años referidos (2020 y 2021), remarcan el hecho que fue posible sostener – medianamente- el proceso educativo y avanzar en él gracias a la disposición, a la imaginación y a la creatividad del profesorado, disposición y medios que igualmente caracterizaron a muchos estudiantes y a sus comunidades educativas. En Chile, el estudiantado que habita zonas rurales y, además, compone el nivel socioeconómico de bajos recursos, fue quien primero expresó las alertas de lo que ocurría en el territorio, pese a los esfuerzos denodados que hacía el Ministerio de educación por sostener la enseñanza virtual, reiteramos, el acceso a *internet* y a dispositivos electrónicos, como las capacidades y autonomía en el estudiantado para mantener su ritmo de aprendizaje, condicionó en

ese período su formación.

Por último, un tercer foco problemático grave de la educación post pandemia, dice relación con el fuerte y creciente incremento de la deserción escolar. De una parte, las dificultades económicas de los hogares, como las dificultades para acceder a las clases online y seguir el ritmo que estas imponían, coadyuvaron para que de manera creciente el estudiantado fuese abandonando sus compromisos con el proceso educativo y distanciándose (e comunicándose) de sus docentes y de sus establecimientos. A la postre, este abandono e incomunicación redundó en la deserción del sistema que, en la actualidad, tras el regresó a la presencialidad, se ha mantenido en muchos casos. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de Chile, la inasistencia aumentó en 35,7% entre los años 2019 y 2022, preferentemente en zonas rurales y en los primeros años de la escolaridad básica; en cuanto a la tasa de deserción, esta fue de 1,47% para el período 2021- 2022, acrecentada en algunos niveles básicos, en la educación media, en los hombres y en la educación técnico profesional (Ministerio de Educación, 2023a).

1.2 Razones que ayudan a comprender la baja en los resultados

Ahora, una cuestión que hemos abordado en este estudio ha sido establecer cómo se articularon diversos factores que, coligados, actuaron en desmedro de la asistencia escolar a los centros educativos durante la pandemia y, luego del regreso a la presencialidad, cómo esos factores han incidido en la asistencia irregular y han conducido finalmente al abandono escolar.

Un primer elemento explicativo lo constituye el hecho de que se haya producido una brecha digital. En efecto, para el caso chileno, las carencias de infraestructura tecnológica en las escuelas (preferentemente en el sistema público) que, ligado al limitado y nulo acceso a *internet*, en muchos casos, constituyeron barreras insalvables para la educación en línea. El Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile – Centro de Estudios MINEDUC (CEM), señala, respecto de lo último, lo siguiente:

en Chile, según la encuesta de acceso y usos de internet de la subsecretaría de comunicaciones (2017), el 56% de los hogares tenía acceso a internet fija, el 14 % no tenía acceso a internet, y el 30% tenía acceso solo por teléfono

móvil. Además, según la encuesta, la no conectividad es más alta en sectores rurales y en hogares de menos ingresos (Ministerio de Educación, 2020b, p. 5).

Un segundo elemento lo constituye la inadecuada preparación del profesorado (Hidalgo; Ibáñez, 2020) y del estudiantado para la enseñanza o el aprendizaje a distancia. Ciertamente, un número importante de docentes y de estudiantes no contaban con los conocimientos y competencias asociadas al enseñar y aprender online, lo que dificultó y prolongó su adaptación y generó la profundización de las dificultades antes señaladas. En esta misma línea analítica, diversos estudios, en distintos lugares del mundo, han demostrado que las clases online, no tienen el mismo efecto que las clases presenciales, de acuerdo con Mitchell (2020), Azevedo *et al.* (2020), Grewenig *et al.* (2020), Liu *et al.* (2021), todos citados en Ministerio de Educación Chile (2021b). Por ejemplo, en Países Bajos, país que mantuvo una cuarentena corta y tiene una alta preparación tecnológica, los resultados de las evaluaciones muestran que el alumnado ha aprendido significativamente menos durante la pandemia que en años anteriores; esto, hace presumir que el efecto sería aún peor en estudiantes provenientes de hogares desventajados, así es como dicen Engzell, Frey y Verhagen (2021), todos citados en Ministerio de Educación (2021b).

Un tercer elemento está asociado al género. En el caso de Chile, la prueba que mide la calidad de los aprendizajes en el cuarto y octavo grado de la educación básica, y segundo grado de la educación media - Sistema de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (SIMCE) - demostró una mayor disminución de los aprendizajes en las niñas, lo que puede ser atribuido al hecho que durante el período que duró la pandemia, en el caso de las estudiantes del sistema público, fueron quienes preferentemente asumieron diversas tareas en el hogar, distintas a las asociadas a sus estudios (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2023). En relación con lo anterior, referido al trabajo de niños, niñas y jóvenes en el hogar, la pandemia y el hecho de estar confinados y distanciados socialmente, impactó fuertemente en la economía de las familias. De acuerdo con los datos del Instituto de Estadísticas de Chile (INE), en el trimestre mayo-julio 2020, la tasa de desocupación en mujeres alcanzó el 12,5% y, en hombres, el 13,5% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021). Esto mermó fuertemente el acceso al sustento de las familias, lo que hizo necesario crear medios

nuevos e innovadores de recursos económicos, trabajos que implicaron según datos del Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2023) del Chile preferentemente a las niñas sobre los niños. En efecto, las cifras indican que el 87% de niños y niñas realizan tareas domésticas en el hogar, siendo preponderantemente las niñas quienes alcanzan un 91% más que los niños, con un 84%. En todos los rangos etarios, la situación se repite y crece hacia los tramos de edad más altos, siempre son las niñas y las jóvenes quienes asumen preferentemente las tareas domésticas. Finalmente, desde una perspectiva global, podemos señalar que la crisis económica obligó a muchas familias a priorizar el trabajo sobre la educación, como se constata en el informe de UNICEF (2021), donde se afirma que la pandemia indujo el cierre de escuelas y, con ello, la derivación de niños y niñas al mundo del trabajo en condiciones de alta precariedad y abuso infantil, todo lo cual, finalmente, desemboca en deserción escolar.

Un cuarto elemento que, en la actualidad, se define crítico en el sistema educativo, y que traspasa los límites sociales y culturales entre establecimientos públicos y privados, refiere la salud mental. Esta problemática que cruza todo el sistema educacional chileno en la actualidad constituye una de las mayores preocupaciones del Gobierno, justo en este tiempo en que escribimos. Esta preocupación se ha visto materializada en la aprobación de una Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación, 2024a) y que se proyecta, en su Plan Operativo, desde 2024 a 2030 (Ministerio de Educación, 2024b). Aunque pudiera parecer redundante, es claro que el aislamiento social y la incertidumbre vivida durante la Pandemia, afectó la salud mental del estudiantado y el profesorado de igual manera, impactando directamente en el rendimiento escolar. Actualmente, de acuerdo con los informes del MINEDUC, antes referidos, el índice de violencia en las escuelas roza la criminalidad en muchos casos, diariamente estudiantes y docentes enfrentan diversas acciones violentas en los espacios escolares y alrededores a los centros educativos. Las amenazas, los improperios, las golpizas injustificadas, las agresiones entre grupos de estudiantes contra aquellos que, por manifestar su identidad, 'ser distintos', sufren de acoso y *bullying* permanentemente de sus compañeros y/o de sus compañeras.

Finalmente, para el caso chileno, se puede mencionar como elemento explicativo de aquello que podría ayudar a comprender el retroceso de aprendizajes y

la ampliación de la brecha educativa, el hecho que haya sido la primera respuesta ministerial la priorización del currículo. Este asunto lo abordamos más adelante, pero sobre ello podemos señalar que, al constituir la priorización una reducción del currículum, en específico de los objetivos de aprendizaje (OA), en todas las asignaturas, se reduce evidentemente la cobertura ideal que propone cada programa. Al priorizar, se establecieron OA 'obligatorios', aquellos que el propio Ministerio de educación estableció como 'esenciales' y, considerando la diversidad de establecimientos, ordenados como hemos ya señalado en tres tipos, según su dependencia: públicos, privados con subvención estatal y particulares sin subvención del estado, claramente aquellos establecimientos que atienden un estudiantado que cuenta con dispositivos computacionales y puede acceder a redes de internet, ágiles y seguras, pudieron mantenerse en clases online durante todo lo que duró la pandemia, en contrario, el estudiantado calificado como de altos índices de vulnerabilidad, no pudo hacerlo y, consecuentemente, pasa a constituir la población escolar con mayores pérdidas de aprendizaje y de abandono del sistema, como hemos antes descrito.

La priorización escolar fue, como se ha demostrado con el paso del tiempo, una medida emergente, una reorganización curricular de emergencia, que traspasó la primera responsabilidad de desarrollarlo al profesorado, sin considerar las condiciones en que debía hacerlo; siendo esas condiciones las que explican, reiteramos, lo magro de los logros educativos de niños y niñas de las escuelas públicas. Respecto de esto mismo, en lo concerniente al tratamiento del currículum en la emergencia sanitaria, en América latina existe evidencia que da cuenta de una política estatal relativamente similar, a medida que publica la Comisión Económica para América Latina, CEPAL (UNESCO, 2020).

1.3 Efectos a largo plazo

Desde la experiencia formativa y el conocimiento del sistema educativo regular de quienes escriben, se ha logrado establecer que existen algunas problemáticas que han ido emergiendo a medida que comenzó el lento y cadencioso retorno del estudiantado a las aulas. Estas problemáticas están directamente asociadas a las consecuencias que se han podido vislumbrar, derivadas del estudio documental de

investigaciones especializadas en el campo educativo y de los informes de las organizaciones mundiales vinculadas a la educación, todos los antecedentes antes avanzados, los retomamos perfilándolos como señales que pueden guiar las acciones que se implementen.

Una primera problemática fundamental, como elemento de proyección a la educación futura, se asocia a la pérdida de aprendizajes. Como señalamos, la falta de continuidad y las dificultades docentes para mantener el ritmo y profundidad de la enseñanza, explica en buena parte la aparición de la actual generación de estudiantes con habilidades y conocimientos descendidos e insuficientes para la natural progresión en el Curriculum formativo. Esto mismo, en el contexto del retorno a los espacios escolares, ha tenido un efecto negativo en el estudiantado respecto del desarrollo de actitudes ligadas al aprendizaje como, por ejemplo: la constancia, la sistematicidad, el rigor académico, etc., pero, más profundo ha sido el escaso desarrollo de actitudes sociales vinculadas a las relaciones entre pares y con los adultos, redundando en diversas expresiones de conductas de aislamiento social, de agresividad y la manifestación permanente de expresiones y acciones violentas, campo de la formación que en el caso chileno ha sido abordado a través de la Política Nacional de Convivencia que hemos mencionado antes (Ministerio de Educación, 2024a, 2024b.)

Un segundo elemento crítico en la educación, lo constituye el aumento significativo de la desigualdad educativa, expresada en la ampliación de las brechas educativas, las que no hacen sino perpetuar las desigualdades socioeconómicas, ya existentes a nivel -especialmente - de la educación pública, lesionando las oportunidades de desarrollo humano y de inserción al mundo laboral futuro, formados como ciudadanos activos y capacitados en un rol técnico y/o profesional.

Por otra parte, asociado a lo anterior, aparece un tercer elemento crítico, éste refiere el retraso y la marginación antes señalada, la cual tiene un fuerte impacto en la economía. Resulta evidente que una generación de jóvenes con una preparación deficitaria redundará en la productividad y la competitividad económica de los países, en el mediano y largo plazo. Esto se debe a que existe una relación estrecha entre altos niveles de educación y mayor productividad e innovación, las que afectarían la posibilidad y capacidades efectivas de crecimiento de los países. Al respecto, Hanushek

y Woessmann (s.d.), mientras escriben Izquierdo y Ugarte (2023), estiman que, para una pérdida de un tercio de un año escolar, los ingresos futuros de los trabajadores disminuirían en un 3% y el PIB anual crecería un promedio de 1,5% menos por el resto del siglo.

De igual modo, el Ministerio de Educación de Colombia (2024), refiere al Banco Mundial, el que afirma que las pérdidas de aprendizaje producidas durante la pandemia perjudicaran el crecimiento económico y acrecentaran las desigualdades. Los más jóvenes y los más pobres han sido los más afectados. Las evidencias preliminares de varios países muestran mayores pérdidas en la enseñanza primaria que en la secundaria y entre estudiantes en los niveles socioeconómicos más bajos. Las pérdidas de aprendizaje colectivas perjudicarán a América Latina y el Caribe en el futuro, exacerbando las desigualdades y poniendo en peligro el crecimiento económico, Banco Mundial, en MINEDUC Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2024)

En este mismo sentido, desde la revisión documental de los informes de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial, se constata que, a nivel de los países miembros, hay aprendizajes fundamentales que se perdieron y que pueden tener un impacto negativo muy importante en el futuro. En el informe Dos años después: salvando una generación del Banco Mundial, UNICEF y UNESCO en Ministerio de Educación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2024), se reconoce que, de no lograr garantizar estos aprendizajes fundamentales, una generación entera no estará capacitada con las habilidades primordiales en lectoescritura y matemáticas. Esto se verá reflejado directamente en la falta de empleo para los jóvenes y en una mayor brecha socioeconómica. Se calcula que la población juvenil podría perder hasta el 12% de sus ingresos futuros representando a nivel colectivo una pérdida de hasta USD 2,3 billones, de acuerdo con Banco Mundial, en Ministerio de Educación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2024)

El último informe sobre capital humano publicado por el Banco Mundial también resalta que, debido a la pandemia, los niños en edad preescolar de varios países han perdido más de 34 % del aprendizaje en lengua y alfabetización tempranas, y más de 29% del aprendizaje en matemáticas, en comparación con las cohortes anteriores a la pandemia (Ministerio de Educación Nacional, 2024, n.p.).

Todo lo anterior ha llevado, a quienes representan a estas instituciones

internacionales, a realizar distintos llamados de atención a los países latinoamericanos para que efectivamente se tomen medidas oportunas que apunten a la recuperación de aprendizajes y que, ojalá, se trabaje en conjunto en esta importante y urgente tarea. Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, señala:

Vivimos un momento histórico en el que debemos fortalecer la cooperación para trabajar por la recuperación y transformación de la educación de nuestros países. Esta es una prioridad luego de que el COVID-19 exacerbara las desigualdades educativas y limitara el derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables en América Latina y el Caribe, la región experimentó la interrupción de las clases presenciales, la más prolongada del mundo, que afectó a más de 170 millones de estudiantes y sus familias. Los impactos de esta crisis aún continúan y demandan acciones inmediatas y coordinadas para rescatar el presente y el futuro de niñas, niños y jóvenes de nuestra región (Ministerio de Educación Nacional, 2024, n.p.).

De igual forma, representantes de UNICEF para Latinoamérica, han insistido en los graves efectos a largo plazo por la pérdida de las habilidades fundamentales en niños y niñas que se debieron adquirir durante la pandemia. A este propósito, Garry Conille (2023), director regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Discurso inaugural del Congreso Latinoamericano: un compromiso para la acción sobre aprendizajes básicos y su recuperación. ¡América Latina y el Caribe se comprometen!, afirma que:

En América Latina y el Caribe estamos viviendo una crisis educacional sin precedentes que tendrá repercusiones enormes y duraderas para toda la sociedad. Actualmente en nuestra región, por el efecto de la pandemia, se proyecta que 4 de cada 5 niños y niñas no sabrán leer un texto sencillo. ¿A qué futuro profesional y técnico podrían aspirar si, desde su infancia, no cuentan con las habilidades fundamentales del aprendizaje? (Conille, 2023, p. 27)

Un cuarto elemento crítico implica los efectos del confinamiento y el distanciamiento social en la salud mental. En efecto, en el sistema educativo, en todos sus niveles, se evidencia constantemente que la salud mental se ha transformado en un componente crítico de las relaciones al interior de los establecimientos educativos. Desde el reingreso del estudiantado a sus establecimientos, en forma plena y regular durante el año 2022, se exacerbaron diversas expresiones de violencia en las relaciones estudiantiles, las que se han hecho visibles en enfrentamientos entre pares

donde, incluso, han participado padres y madres. Verdaderas batallas campales se han desarrollado en las afueras de los establecimientos, como igualmente, el hostigamiento entre estudiantes vía redes sociales (*bullying* escolar). La depresión, el aislamiento, la falta de motivación e interés en los estudios se han transformado en expresiones cotidianas y habituales de la vida en los centros educativos. Las problemáticas asociadas a la salud mental, por lo habitual y por la diversidad de su presencia, permiten avizorar los efectos en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje y de trabajo en el estudiantado, lo que, sumado a los efectos en procesos de socialización, pueden ser duraderos en el tiempo y de grave proyección a la vida adulta.

1.4 Propuesta de estrategias de recuperación

Sin duda que, de acuerdo con las dimensiones de la afectación de la pandemia al sistema educativo de cada país, de forma equivalente y de acuerdo con los recursos disponibles, ha sido la cantidad, profundidad y duración de las estrategias implementadas. En el caso chileno, las acciones que se han ido progresivamente implementando, obedecen a los ámbitos que fueron diagnosticados y/o que evidenciaron las principales falencias. Desde mayo de 2020, el Ministerio de Educación chileno, implementó una política emergente orientada a atender las necesidades contextuales que se avizoraban como urgentes. En mayo de 2020, publica el primer plan de Priorización Curricular COVID-19 (Ministerio de Educación, 2020a), en el que se establecieron tres medidas esenciales: priorización de los objetivos de aprendizaje (OA) de todas las asignaturas; flexibilidad en el desarrollo de los programas de asignatura (Planes de Estudio) y de los medios de evaluación, instando al profesorado a contextualizar de acuerdo a las condiciones, posibilidades efectivas y necesidades de continuar con sus estudios por parte del estudiantado y, la instalación de los dos de los criterios anteriores, flexibilidad y contextualización curricular, en todos los niveles educativos nacionales, desde la educación infantil (parvulario), la educación básica y la educación media. En julio de 2020, el Ministerio de educación chileno avanzó en la entrega de Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular en forma remota y presencial (Ministerio de Educación, 2020b), documento que estableció una organización de la priorización en tres niveles: Nivel 1 (Priorización 1 o P1), orientado

a avanzar en aquellos objetivos de aprendizaje (OA) que se estimaban imprescindibles de alcanzar; Nivel 2 (P2), centrado en avanzar con aquellos aprendizajes (OA) estimados como integradores y significativos y, un Nivel 3 (Resto de los OA), que implicaba la instancia donde los establecimientos educativos retomaban los Programas de estudio en plenitud (vuelta a la normalidad educativa). En abril de 2022, el Ministerio de educación publicó el Plan de Reactivación de Aprendizajes (Ministerio de Educación, 2022a, 2022b), donde se establecieron tres ejes destinados a articular el proceso de priorización del currículum. El primer eje lo compone la Convivencia y salud mental, activando el Programa de Habilidades para la vida; un segundo eje, el Fortalecimiento de los aprendizajes y un tercer eje, la Asistencia y Revinculación educativa.

Un año más tarde, en enero de 2023, el Ministerio de educación chileno publicó el Plan de Reactivación Educativa 2023 (Ministerio de Educación, 2023b, 2023c), donde se refuerzan los ejes que se habían establecido como articuladores de la política pública el año anterior, ampliando el foco de la Convivencia y Salud mental, considerado prioritario por las condiciones en que se desarrollaba la enseñanza y las diversas problemáticas derivadas de los eventos críticos que se producían en las aulas de los establecimientos educativos. En segundo término, el rezago lector que se comienza a revelar con ribetes de gravedad, en particular en la escolaridad básica (escuela primaria), hace que el fortalecimiento de los aprendizajes se convirtiera en la segunda prioridad nacional a nivel educativo. El tercer énfasis estuvo en la asistencia y la revinculación educativa, creando equipos territoriales encargados de visitar al estudiantado ausente a clases y realizando un trabajo de apoyo y de acompañamiento al estudiantado y a sus padres, madres y/o tutores responsables. Finalmente, en cuarto lugar, se crea el Consejo para la reactivación Educativa, integrado por diversas personalidades del mundo político, intelectual, académico y funcionario del Ministerio de Educación.

Como queda en evidencia por la progresiva acción reguladora y normativa que asumió el Ministerio de la Educación, la priorización curricular y los programas de recuperación académica, constituyen los énfasis de la política pública, en el plano de las estrategias de recuperación de los aprendizajes perdidos a partir del año 2020.

Todas las iniciativas han estado mediadas por la acción docente en los espacios educativos, en sus contextos e insertos en las comunidades territoriales; constituyó un desafío para directivos y docentes principalmente, asumir una propuesta curricular flexible, con acento en los procesos de contextualización, cimientos clave ambos - flexibilidad y contextualización curricular - de lo que constituye en estos días la propuesta de Innovación curricular en proceso de consulta y validación (Ministerio de Educación, 2024a, 2044b).

Este proceso de construir currículum en los centros educativos, a partir de los programas oficiales, contextualizándolos y flexibilizándolos, constituye una discusión permanente en los establecimientos, atendiendo que existe una normativa que cumple un rol regulatorio y constituye un baremo que referencia la labor profesional del profesorado; esta normativa describe las tareas docentes típicas a cumplir y regula los procedimientos profesionales, de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021a) y la ley 20.903, de 2016 (Chile, 2016). Particularmente, de acuerdo con la normativa vigente, el desarrollo profesional docente implica la constitución y el fortalecimiento de las comunidades docentes en los establecimientos educativos, colectivos profesionales fundados en el análisis y la discusión de sus prácticas de enseñanza, como dispositivo de comprensión de sus complejidades, de apropiación y de análisis del currículum, desde donde se proyecta la planificación de la enseñanza, en el contexto pospandémico y frente a los resultados de aprendizaje obtenidos. Considerando entonces que, priorizar el currículum pasa por el conocimiento del contexto, el conocimiento del currículum en profundidad y por las capacidades docentes para construirlo, constituye una materia de estudio y de discusión que, en este escrito, no abordamos, pero la planteamos como un asunto que concierne a todo este proceso del que damos cuenta antes.

Muy en el tono de la temática que acabamos de describir, aparece como otra estrategia de recuperación de los aprendizajes la formación y capacitación docente. En este ámbito se ha podido verificar que las estrategias de la política pública se han dividido entre los requerimientos de capacitación del profesorado, por ejemplo, a nivel del empleo de medios virtuales de enseñanza y, aquella otra estrategia focalizada en la formación docente. La primera atiende falencias de orden técnico, operativo, buscando apoyar la docencia, principalmente, a nivel del empleo de la tecnología, de

la programación de la enseñanza, de la atención a las diversidades producto de la multiplicidad de necesidades de apoyo del estudiantado. La segunda estrategia enfatiza el fortalecimiento del profesorado y de sus comunidades profesionales docentes. Refiere la generación y potenciación de capacidades profesionales, vinculadas a procesos esenciales donde cada docente debe reunir, analizar, discutir y acordar acciones asociadas, como hemos señalado, a la construcción de una propuesta curricular que atienda resultados efectivos del estudiantado, demandas de mejoras urgentes, necesidades específicas, entre otras problemáticas (y oportunidades) que emergen del cotidiano de los centros educativos.

Otra estrategia de recuperación de aprendizajes refiere el ámbito de la infraestructura digital. Ciertamente que la enseñanza y el aprendizaje en pandemia y aprendizajes posteriores, dejó clara evidencia de las necesidades de mejorar el acceso a redes de internet en el profesorado y en el estudiantado, como, igualmente, en un plano más amplio, la necesidad de dotar de dispositivos a los centros educativos, estrategia que ha sido considerada crucial como fórmula de garantía de una educación inclusiva y democrática, garante de la equidad e igualdad de acceso.

Justamente, en armonía directa con lo anterior, resulta imprescindible consolidar las políticas de Inclusión que, en el caso de Chile, se normó en 2015 con la ley de Inclusión escolar, Ley 20.845, de 2015 (Chile, 2015). La pandemia y el proceso de integración a las aulas generó una brecha importante en el estudiantado; tal como se remarca en los planes emanados del Ministerio de educación, la revinculación se ha hecho urgente en todos los niveles de la educación nacional; el ausentismo escolar que preludia el abandono definitivo de las aulas, deviene en un problema humano, social y en última instancia, económico, lo que demanda la dictación de una normativa asociada al problema y su posterior implementación en todas las instancias con que cuentan las autoridades locales, no sólo las educativas, sino todas las que puedan colaborar en este verdadero flagelo que profundiza y cimenta desigualdades educativas, consolidando la ya injusta vulneración de un grupo no menor de estudiantes, precisamente, quienes ya eran objeto de vulneración antes de la pandemia.

Finalmente, nos parece que la colaboración internacional, debiera constituir otro

foco de las acciones de recuperación de los aprendizajes descendidos, en especial el fomento de la cooperación entre los países latinoamericanos, compartiendo buenas prácticas y recursos educativos. Una iniciativa destacada que avanza en este ámbito lo constituye el encuentro de Bogotá, Colombia, el 22 y 23 de marzo de 2023, donde participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, República Dominicana, Uruguay y un sin número de organizaciones expertas en educación. De esta reunión emana el documento Un compromiso para la acción sobre aprendizajes básicos y su recuperación (UNESCO, 2024). Las autoridades y expertos en educación que participaron analizaron las problemáticas actuales del sector y trazaron una hoja de ruta a fin de garantizar la recuperación de aprendizajes básicos de niños, niñas y jóvenes de la región. El documento afirma categóricamente lo siguiente:

[...] la recuperación de aprendizajes sigue siendo una deuda abierta. Con este desafío, UNESCO propone desarrollar un marco de recuperación y aceleración de los aprendizajes en América Latina y el Caribe que incluya los ejes de inclusión educativa, mejora de los aprendizajes, fortalecimiento de la docencia y de las capacidades de gobernanza y financiamiento de los sistemas educativos de la región. Este es el principal desafío que enfrenta hoy América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024, p. 53).

La propia UNESCO, en conjunto con la consultora Mackinsey, habían elaborado un manual para la recuperación de aprendizajes, tras analizar propuestas teóricas y casos de países que han sufrido catástrofes educativas, ya sea por la pandemia u otras razones como guerras o desastres climáticos; propuesta que, en Chile, es difundida por la organización Acción Educar (Alessandri; Vergara; Villarroel, 2021). La propuesta, en concreto, propone: (1) Realizar un diagnóstico claro y realista de la situación del país, determinando el nivel de pérdida de los aprendizajes y el daño socioemocional producto del COVID-19. (2) Determinar una estrategia, o una combinación de estrategias, a seguir por parte del sistema educativo, aumentando el tiempo de clases, implementando actividades extracurriculares, desplegar una atención personalizada del estudiantado con mayor detrimento en sus aprendizajes, etc. (3) Ejecutar efectivamente la o las estrategias elegidas, estableciendo un presupuesto apropiado, una dotación de recursos humanos, infraestructura y materiales, etc. Finalmente, creemos que no existen recomendaciones estándar para enfrentar el grave descenso de los aprendizajes, pero es esencial que cada país dimensione claramente el

problema, tome conciencia de él y asuma el desafío que demanda su realidad y, sobre todo ello, prepare y ejecute una estrategia nacional que permita avanzar y superar los problemas con la urgencia que la situación demanda.

Consideraciones finales

Como corolario, tras la revisión de las fuentes analizadas, resulta claro y evidente el daño que la pandemia ha producido en los sistemas educativos de cada país. Inicialmente, el confinamiento y el distanciamiento social obligó a todos los ámbitos del quehacer humano a pasar rápidamente a la virtualidad, en aquellos días aciagos de 2020. Lo primero fue preservar la vida, procurar cuidados extremos a la salud personal y colectiva de la población, donde la conducta personal dependía directamente de la conducta social; la supervivencia se constituyó en el objetivo de cada día. En el ámbito educativo, estudiantes y docentes ajustaron sus roles al nuevo escenario cotidiano, no se presagiaba en ese primer momento las consecuencias que la situación acarrearía y que hoy se manifiestan en el serio daño al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese perjuicio educativo, exacerbado por las desigualdades sociales, culturales y económicas que existían, durante y tras la pandemia, se ahondó, profundizándose la brecha entre el estudiantado, según el nivel socioeconómico. Igualmente, la evidencia internacional y nacional denota el daño a la salud mental de las comunidades educativas, tornándose en muchos casos la cuestión principal que media y/o determina el avance educativo. Resulta evidente que una sana relación entre quienes componen la comunidad escolar constituye la base primordial de todos los procesos que siguen. De este mismo modo, en un tono positivo, la experiencia vivida demostró la importancia de la relación docente-estudiante, en el aula, directa y presencial, como un vínculo irremplazable, especialmente en los primeros niveles de enseñanza.

Todas estas circunstancias antes descritas conforman el campo de desafíos que los sistemas educativos de los estados Latinoamericanos han debido asumir en estos últimos años. Abordar toda esta problemática ha requerido de una combinación de acciones: inversión en tecnología, en formación y capacitación profesional, en apoyo al estudiantado e implementación de políticas inclusivas que garanticen - a todos y a

todas -, la recuperación de aprendizajes de manera equitativa y sostenible. La recuperación de aprendizajes y la reducción de la brecha educativa ha sido una necesidad urgente y un trabajo a largo plazo, que debiera ser asumido vía la elaboración y ejecución de remediales en cada país y como producto de la cooperación latinoamericana. Los Gobiernos, pero especialmente los Establecimientos Educativos mismos, tienen un gran desafío y responsabilidad pues, la recuperación Educativa se juega en las Escuelas.

Precisamente, en relación con la colaboración que distingue al trabajo colegiado y a la profesionalidad docente, para el caso chileno, uno de los llamados iniciales del Ministerio de educación, en plena pandemia, lo constituyó la necesidad de focalizar el *Curriculum* escolar en aquello que el profesorado estimara como aprendizajes esenciales de tratar con su estudiantado, de modo que, cuando se produjese el regreso a la normalidad, esto fuese la base desde donde se retomara la enseñanza. Sin embargo, priorizar el currículo, definiendo lo imprescindible a atender, resultó una tarea compleja en tanto demanda conocimiento profundo del currículo, conocimiento del contexto y un fuerte manejo de las opciones didácticas, los medios evaluativos y la capacidad docente para construir currículo en contextos que eran muy diferentes, y para actuar colegiadamente; de hecho, la situación que se vivía evidenciaba crecientemente las distinciones profundas no solo a nivel de los centros educativos, sino a nivel de cada estudiante. Esto dejó manifiestamente establecida la necesidad de producir cambios en la cultura escolar, caracterizada por el trabajo individual y aislado entre docentes, virando a un trabajo de colaboración y de cooperación constante, inspirados en criterios de integración del *Curriculum*.

En definitiva, el profesorado debió priorizar el currículo sin estar preparado para ello y, consecuentemente, enfrentado al desafío de atender las particularidades de su estudiantado, se refugió en la colaboración docente, práctica que en distintos escenarios escolares se ha ido progresiva y lentamente asentando. A propósito de esto, cabe mencionar como anécdota lo ocurrido en una reunión con docentes, donde un profesor de una escuela pública de la ciudad de Valparaíso (Chile), en una reunión del cuerpo docente de su escuela, en que participaba uno de los investigadores, a poco haber comenzado el encierro obligado (abril de 2020), cuestionaba si “¿era necesaria una pandemia para priorizar el currículo?”. Esta interpelación no hizo sino poner de

manifiesto las diferencias que preexistían en los establecimientos educativos y la necesidad de que el profesorado las enfocara curricularmente; sino se hacía antes, a partir de ese momento era imperativo asumirlo. Esto nos lleva a dos últimas cuestiones, la primera referida al uso de las TIC como recurso didáctico (Nevés, 2015) y, la segunda, el fortalecimiento profesional del profesorado, tarea que radica normativamente en la dirección de cada establecimiento, en tanto gestora de las condiciones, promotora de espacios y garante del tiempo necesario para desarrollarse. Primeramente, siendo la virtualidad el nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se transformaron en la herramienta esencial. Primero como una vía de comunicación y luego como un espacio amplio donde se podía participar sincrónica y asincrónicamente. Siguiendo lo que señala Aravena (2022), en una investigación en estudiantes colombianos, pudo constatar que hubo dificultades en el uso de las TIC a nivel docente y estudiantil, limitaciones de equipos y de conexión a redes, pero, en lo que concierne el proceso de aprendizaje, constató que el estudiantado usó limitadamente el recurso para el desarrollo de sus aprendizajes. Esto nos lleva a inferir, a la luz de lo que Castells (1999) anticipara sobre lo necesario que resulta comenzar un proceso que asocie las tecnologías con la vida misma y que, en lo referido a los aprendizajes, implica desarrollar competencias de búsqueda de información, de selección de la información compilada, de análisis de la información seleccionada y de comunicación de los resultados de la información analizada.

En segundo término, la necesidad de priorizar el currículum impulsó un trabajo de apropiación y de análisis curricular en el profesorado, habitualmente realizado de manera aislada, pero, como señalamos antes, con el imperativo de las circunstancias en que se vivía, debió realizarse de forma colaborativa. Esto que, como hemos señalado, para el caso chileno es un imperativo legal de acuerdo con la Ley 20.903, sobre Desarrollo profesional docente (Chile, 2016), cumple con establecerlo como una práctica docente que debe permear la cultura escolar, deviniendo una práctica habitual y permanente de solución de los desafíos educativos, cuyo signo es reflexión profesional sobre la práctica. Justamente, en Chile, mientras escribimos, el Ministerio de Educación ha convocado al profesorado nacional, en todos sus estamentos,

juntamente con todos los espacialitas de la educación, a expresar su opinión sobre una propuesta de nuevas Bases curriculares, caracterizadas por dos conceptos articuladores: contextualización y flexibilidad curricular. Ambos conceptos implican un trabajo de análisis crítico del currículum por parte del profesorado, y la capacidad de proponer vías reconstructivas del mismo, asociadas fuertemente a las cualidades del contexto donde será desarrollado. Este proceso, en sí mismo, enlaza la cooperación y la colegialidad aludidas, deviniendo en un reto a la gestión de las instituciones educativas, para todas, en general, pero creemos que en especial aquellas instituciones públicas donde las diferencias de la población estudiantil, como sus necesidades, denotan fuertes rasgos identitarios. Chile, un país largo y angosto, contiene en su territorio una gran diversidad y riqueza de espacios geográficos y culturas, eso determina con más énfasis la necesidad de atender las diferencias del contexto, convocando al trabajo profesional colaborativo docente. Ahora, esta contextualización y flexibilidad curricular que se propone deriva en que habrá una fuerte singularidad en cada región o zona, singularidad que interpela a las evaluaciones nacionales que anualmente se realizan, evidenciando que quizá sea el momento de comenzar a considerar más, con más atención, la singularidad de cada establecimiento educativo, pasando de aplicaciones censales a aplicaciones muestrales.

Al cierre, podemos remarcar dos lecciones y una certeza que nos deja la enseñanza en tiempos de pandemia y de Postpandemia. Una, desde lo evidente que suele ser invisibilizado por distintos fines y afanes, y que refiere el hecho que la mejora escolar la llevan a cabo los docentes y los directivos, al interior de sus establecimientos, y mucho más allá de la política pública que, en contextos ideales, propicia, fomenta y genera garantías para que las acciones se realicen. Al final de la jornada, el profesorado es central y gestor de buena parte de lo que ocurre en las aulas. La segunda lección, refiere un hecho preocupante, y es que aún es difícil dimensionar los efectos futuros que tendrá para Latinoamérica la perdida de aprendizajes, y el daño socioemocional en niñas, niños y jóvenes. Ahora, derivada de investigaciones e informes técnicos, emerge la certeza respecto de la necesidad de enfrentar las problemáticas que hemos expuesto, oportuna y efectivamente, pues la niñez y juventud de nuestros países no puede esperar más, en ello se juega el futuro de Latinoamérica.

Referências

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Resultados Educativos**. Marzo, 2024. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación, 2024.

ALESSANDRI, Francisco; VERGARA, Magdalena; VILLAROEL, Tania. Recuperación de aprendizajes escolares post COVID -19: Experiencias y Recomendaciones. **Acción Educar**, Providencia, 15 agosto 2021. Disponible en: <https://accioneducar.cl/recuperacion-de-aprendizajes-escolares-post-covid-19-experiencias-y-recomendaciones/> Acceso en: 10 agosto 2024.

ARAVENA, Marcela. Educación, pandemia y TIC: una mirada desde la experiencia docente. **Revista Mérito de Educación**. v. 4, n. 12, p. 43-57, 2022. Disponible en: www.revistamerito.org . Acceso en: 12 agosto 2024.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información**: economía, sociedad y cultura, v. 1, [Ciudad de México]: Ediciones Siglo XXI, 1999.

CHILE. Subsecretaria de Educación. **Ley 20.845**. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago, 29 de mayo de 2015. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172%20>. Acceso en: 15 agosto 2024.

CHILE. Subsecretaria de Educación. **Ley 20.903**. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago, 4 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343> . Acceso en: 15 agosto 2024.

CONILLE, Garry. **Discurso inaugural del Congreso Latinoamericano**: un compromiso para la acción sobre aprendizajes básicos y su recuperación. ¡América Latina y el Caribe se comprometen! Bogotá, marzo de 2023.

ESPAÑA, Alfonso. **Un terremoto educacional**: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas. Santiago de Chile: Ediciones Horizontal, 2022.

HIDALGO, Pedro; IBÁÑEZ, Patricio. Efectos de la gestión académica de educación superior en la formación y ejercicio docente con TIC. En: Camacho, Aguiar *et al.* **Los nuevos escenarios para la educación en la sociedad del conocimiento**. Antioquia: Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo – Corporación CIMTED, 2020. p. 29-49.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Género y empleo: impacto de la crisis económica por COVID-19. [Santiago]: Instituto Nacional de Estadísticas, 2021.

Disponível em: www.ine.cl/default-souce/documentos-de-analisis/documentos/.
Acesso em: 15 agosto 2024.

IZQUIERDO, Sebastián; UGARTE, Gabriel. Crisis educacional escolar post pandemia.
Puntos de Referencia, [S./], n. 641, enero, 2023.

JUNAEB. Junta nacional de auxilio escolar y becas. **Índice de vulnerabilidad estudiantil**. 2023. Disponível em: www.junaeb.cl. Acesso em: 15 agosto 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Un compromiso de acción por la Educación**. Bogotá, 08, feb., 2024. Disponível em:
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Priorización curricular COVID-19**. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2020a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial**. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2020b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP). **Marco para la buena enseñanza**. [Santiago]: Editorial CPEIP-MINEDUC, 2021a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Centro de estudios MINEDUC. Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. **Evidencias 52 – 2021**. Santiago: Ministerio de Educación, 2021b. Disponível em:
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf . Acesso em: 15 agosto 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Centro de Estudios MINEDUC (CEM)**. Santiago: Ministerio de Educación, 2021c. Disponível em: <https://centroestudios.mineduc.cl/> . Acesso em: 15 agosto 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan de reactivación de aprendizajes**. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2022a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes 2022**. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2022b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Informe de recomendaciones**: consejo para la reactivación educativa. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2023a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Plan de reactivación educativa. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2023b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Centro de estudios MINEDUC. Revisión de literatura sobre "Asistencia y Revinculación", eje de la Política de Reactivación Educativa. **Evidencias 59**. Santiago: Ministerio de Educación, 2023c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política nacional de convivencia educativa**. [Santiago]: Editorial MINEDUC, 2024a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan de acción Política Nacional de Convivencia educativa 2024- 2030**. [Santiago]: Ministerio de Educación, 2024b.

MINISTERIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. **Trabajo infantil**. Santiago: Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2023. Disponible en: www.minetrab.gob.cl/trabajo-infantil/ . Acceso en: 15 agosto 2024.

NEVÉS, Flavia. Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? CPU-e. **Revista de Investigación Educativa** - Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México, n. 20, p. 238-248, enero-junio 2015.

REDON, Silvia; ANGULO, Félix. **Investigación cualitativa en educación**. [Buenos Aires]: Ediciones Niño y Dávila, 2017.

UNESCO. Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. **La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19**. UNESCO, [S./], 2020. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> . Acceso en: 15 agosto 2024.

UNESCO. Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. **La pandemia como oportunidad para transformar la educación en América Latina y el Caribe**. UNESCO, [S./], 2022. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publications> . Acceso en: 15 agosto 2024.

UNESCO. **La urgencia de la recuperación educativa en américa latina y el Caribe**. UNESCO, [S./], 1 de febrero de 2024 [Última actualización: 28 de marzo de 2024]. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/la-urgencia-de-la-recuperacion-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> . Acceso en: 15 agosto 2024.

UNICEF. **Child labour**. UNICEF, [New York], 2021. Disponible en: <https://www.unicef.org/protection/child-labour> . Acceso en: 15 agosto 2024.

UNICEF. **Compromiso para la acción sobre aprendizaje básico**. UNICEF, [New York], 2022. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/educacion/compromiso-accion-sobre-aprendizaje-basico-alc> . Acceso en: 15 agosto 2024.

Submetido em: 16-06-2025

Aprovado em: 08-08-2025

© 2025 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universitária Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

