

Número extraordinario

"Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Valoración Sanitaria de las Medidas de Actuación en Centros Escolares para el Curso 2020-21. ¿Se Piensa y Prioriza la Salud cuando Hablamos de Educación en la Nueva Normalidad?

José Manuel Pérez Martín *

Universidad Autónoma de Madrid, España

1. Introducción

Mucho se ha hablado de la situación educativa durante el confinamiento, y de las necesidades de mantener las escuelas funcionando para garantizar la educación como derecho fundamental, el problema de las familias para mantener la formación de sus hijos por falta de recursos tecnológicos (Rodicio-García et al., 2020), falta de conocimientos (Dey y Ali, 2016), o por la falta de tiempo y las dificultades de conciliación (García-Fernández, Rivero y Ricis, 2020). También se ha descrito la necesidad de volver a la normalidad cuanto antes, debido a la crisis económica que se genera cuando se impide la movilidad, se cierran empresas y se limita el consumo al mínimo indispensable.

En este contexto, las declaraciones del Secretario General de la Organización de Naciones Unidas el pasado 4 de agosto de 2020, António Guterres, manifiestan preocupación por la no escolarización de unos 1600 millones de niños y niñas, alegando que: "Nos enfrentamos a una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas". Entre estas desigualdades que nos preocupan a todos, destacan el matrimonio infantil, la nutrición y las desigualdades de género.



*Contacto: josemanuel.perez@uam.es

Sin embargo, estas situaciones que describe el Secretario General de la ONU, son asimétricas en los distintos países. Recordemos que las desigualdades sociales de nuestro país son evidentes, pero estas declaraciones y motivos de preocupación si no se imparten clases presenciales en España son menos graves que si no se imparten en países en desarrollo de África, América o Asia. Resaltemos por tanto que son fundamentalmente una exigencia para otros contextos sociales. En ese punto, deberíamos hacernos dos preguntas: ¿el estado de pandemia en España permite abrir las escuelas con seguridad?, y ¿se está teniendo en cuenta a todos los actores como indica el Secretario General de la ONU?

En este sentido, este trabajo pretende valorar si las condiciones normativas de la apertura de centros escolares en España en el curso 20-21 cumple con estas premisas.

2. Una pregunta real y un problema auténtico. Controversia socio-científica

Si partimos de la premisa de que hay que abrir las escuelas en un contexto de pandemia mundial y con contagios controlados en unas regiones y con transmisión comunitaria en otras, se nos está planteando problema auténtico. Uno de esos ejemplos de actividad competencial que la Didáctica de las Ciencias lleva años sugiriendo como herramientas válidas de evaluación y aprendizaje en la enseñanza de las Ciencias (Perales-Palacios y Aguilera, 2020). Uno de esos en los que los estudiantes deben construir una respuesta válida argumentando y construyendo respuestas en base a la creación de pruebas a través de datos. Donde no hay una respuesta única, ni una solución cierta o correcta. Será tan buena como eficaz sea la puesta en marcha, o sea, no sabremos si es buena hasta que la probemos y acertemos o fallemos, sea la que nos ponga de nuevo en el camino. Por lo tanto, decidir si hay que abrir las escuelas con una epidemia activa y qué medidas sanitarias deberían desarrollarse es lo que en Didáctica de las Ciencias experimentales llamamos una controversia socio-científica o enfoque CTSA de la enseñanza de las ciencias (Strieder, Bravo-Torija y Gil-Quilez, 2017).

2.1. ¿Hay necesidad de abrir las escuelas en España si hay epidemia activa? Un problema de Justicia social

Es indudable la importancia de la escuela para la adaptación social de los niños, además de para adquirir conocimientos y competencias vitales para su incorporación a la sociedad como ciudadanos participantes de ella, que la hacen funcionar y la modifican para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, durante los meses de confinamiento en España y con los centros escolares en comunicación con las familias y estudiantes, los comentarios daban a la escuela otro papel, se habla de la escuela no sólo como el lugar en el que los niños aprenden, sino donde se “dejan” (permítaseme la expresión) mientras sus familiares trabajan, ganan dinero y se vuelven productivos para la economía como lo reflejan dos titulares de prensa: «¿Qué opciones tengo de volver a trabajar si los colegios siguen cerrados?» Dudas ante la desescalada (ABC, 2020; <https://bit.ly/3gzXY5R>) o Volver al trabajo y los niños sin cole: un problema de conciliación sin precedentes. Con las escuelas y guarderías cerradas, la reincorporación progresiva de los trabajadores a sus puestos laborales preocupa a muchos padres y madres (El País, 2020, <https://bit.ly/2DuvKel>). En esa forma de verla, la escuela cobra un papel importantísimo más allá de la formación de los futuros ciudadanos. Un símil que lo ejemplifique: todos hemos ido a una fiesta como

las de nochevieja, donde no tenemos dónde dejar el abrigo dentro de la sala de fiestas, ya que no lo puedes tener dentro porque se mancha, se pierde, limita tus movimientos y actividades, etc. Es ahí donde el guardarropa es fundamental. Esta crisis de salud global, ha hecho verbalizar a la gente, e incluso a los políticos, la idea de la escuela como “aparcaniños”, porque si no, no se puede ir a trabajar. Como si la escuela debiera realizar un papel en la conciliación laboral, como si la actividad de la escuela fuera alojar a los estudiantes para que los adultos estén despreocupados trabajando.

Por lo tanto, cuidado, las escuelas deben de abrir, pero su fin no debe ser el de facilitar la jornada laboral de los adultos. Sin embargo, ¿y si además de ayudar al aprendizaje de los niños, ya hiciera el papel de “aparcaniños”? ¿Ahí ya no hay problema? Siendo algo hipócritas, podríamos decir que no, pero ¿estarían seguros los estudiantes y las familias con las escuelas abiertas en un país con una epidemia de distribución asimétrica? Dicho de otra forma, ¿podríamos asumir el riesgo de grandes rebrotes (por transmisión comunitaria) para ayudar a mejorar el rendimiento económico del país?

Otra pregunta sin respuesta única, cada uno tendrá su respuesta. Lo que nos piden todas las autoridades sanitarias es que todas las acciones que desarrollemos traten de ser lo más seguras y garantistas posibles. En este punto recuerdo otro símil que podría ser de utilidad. No hay lugar a dudas de que cuando se le pide a Neo (protagonista de Matrix) que elija entre la pastilla roja (véase como salud) y la pastilla azul (véase como economía), con todos sus inconvenientes y cada una de sus ventajas, Nero se siente abrumado. Siente miedo y toma sus decisiones en base a sus criterios. A la población española se la ha privado del debate sobre si esperamos a estar seguros (priorizar la salud) o si recuperamos la economía tratando de minimizar los riesgos (priorizar la economía). Directamente, se ha acordado en el Parlamento la segunda opción. Es cierto que se ha condicionado a través de los medios de comunicación su respuesta con preguntas como: ¿se debe volver al trabajo, teniendo en cuenta que la crisis económica que viene detrás de la sanitaria, puede dejarle sin él, si se sigue confinando a la población? Obviamente, se le coarta, se le coacciona a tomar una decisión, se le dan unos datos para que construya unas pruebas y tome la decisión “correcta”.



En ese momento, toma conciencia de un problema, se llama familia, y sabe que no puede ir a trabajar con hijos menores, salvo que los deje en algún lugar donde se los cuiden. Tanto es así que, se han oído y leído críticas en este sentido, “cómo vamos a ir a trabajar, si los colegios están cerrados”. Dejando claramente patente la labor asistencial que se le otorga a los centros escolares.

¿Alguien se ha preguntado por qué se cerraron primero los centros escolares y luego bruscamente el resto de actividades económicas?

En ese momento, la desescalada, se puso de manifiesto la escasa alfabetización científica de la población y sus limitadas capacidades críticas para analizar y juzgar informaciones y tomar decisiones, algo que los bulos a través de redes sociales pusieron de manifiesto. Además, el miedo a la pérdida de los empleos por el sistema económico, promueve formas de pensamiento que definen una escala de valores y que priorizan los colores de la pastilla.

Quizás esa reducida alfabetización científica limita la participación en la toma de decisiones (Murillo y Hernández, 2011; Pérez Martín y Bravo-Torija, 2017), y ayuda a provocar una crisis de valores o al menos de prioridades, por desconocimiento del riesgo real para la salud de este virus y las patologías que causa. Por lo tanto, la reducida educación científica es el caldo de cultivo ideal para los abusos del sistema socioeconómico en el que vivimos.

Diferentes informes han puesto de manifiesto la desafección por las ciencias y la escasa alfabetización científica en el ámbito de la salud que tiene la población general (FECYT, 2018), a pesar de que existen en los currículos educativos contenidos que deben ser superados en los niveles educativos obligatorios. Esto lleva claramente a dificultades para juzgar críticamente las instrucciones y tomar decisiones que garanticen la seguridad y la salud de las personas, lo que en el caso de los docentes es más grave en un momento como este, donde las autoridades educativas pautan instrucciones de actuación sanitaria que podrían no ser fácilmente asumibles en el día a día de un aula.

Por ello, los objetivos de este trabajo son:

- Valorar críticamente las instrucciones autonómicas para el inicio del curso 2020-21 en Educación Infantil y Primaria (tomando como ejemplo la literalidad del documento de la Comunidad de Madrid, pero podría ser de cualquier otra autonomía, ya que todos los documentos son muy similares).
- Asimismo, a modo de alfabetización básica, propondremos justificadamente algunas recomendaciones generales y pautas concretas que deberían atenderse por los docentes ante una posible puesta en marcha presencial del curso 2020-21.

2.2. Análisis. Como todas las controversias, ni sí ni no, justifica tu respuesta.

En el documento de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se habla de cuatro escenarios posibles. El escenario IV (sin medidas) que contempla una situación epidemiológica en las ciudades y los centros escolares previos a la pandemia. Algo que sólo una erradicación del virus SARS-CoV-2 haría posible. Llevamos meses hablando de vacunas y de fármacos, y esto no va a pasar en este año 2020. En primer lugar, la erradicación de una enfermedad, supone que el patógeno no existe o no es capaz de hacer enfermar a la población. Para ello, las vacunas son esenciales, y el proceso de creación de cualquier vacuna suele tardar lustros, aunque la que tiene el record de creación más rápido, y con efectividad, tardó cuatro años (vacuna contra las paperas, Maurice Hilleman). Una vacuna es un producto farmacéutico que protege al paciente de enfermar o al menos de enfermar gravemente. Otras líneas de trabajo, que acortan el tiempo son los medicamentos que ayudan a recuperar al paciente una vez ha enfermado. Sin embargo, los fármacos, al igual que las vacunas, requieren de tiempo para ser comprobada su eficacia y sus bajos efectos secundarios. Bulos varios hablaban de antipalúdicos como tratamientos preventivos, que ya están descartados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (<https://bit.ly/30zDKni>). Sin embargo, para acelerar en la búsqueda de tratamientos que ayuden a recuperar la salud, se están analizando los efectos sobre la enfermedad de fármacos que ya están autorizados para otras enfermedades con sintomatología similar o cuyos mecanismos de acción respondan a alguna de las vías de daño descritas para la Covid-19, como es el caso de la dexametasona (Horby et al., 2020; Theoharides y Conti,

2020). A pesar de ello, pensar en un escenario en el que no habrá enfermos graves en septiembre de 2020, es imposible.

Por todo ello, este escenario IV es un brindis al sol, que casi ofende a las personas que comprenden cómo se elaboran fármacos y cómo puede evolucionar la pandemia. Además, añaden una coletilla ofensiva, visto cómo han venido funcionando los recursos telemáticos en los centros educativos, y cómo los docentes han desarrollado sus labores en los meses de confinamiento. La frase final de cómo se procedería en este



escenario pretende presentar la epidemia como una oportunidad en la que se han mejorado los recursos con los que los centros escolares han sido dotados (“pero se conservarían las mejoras en la educación online y la digitalización de las aulas conseguida durante los últimos meses”), algo que no ha sido real. Con este apartado, nada de seguridad sanitaria sería necesaria, ya que todo estaría bien y perfecto, procediendo en las aulas como hasta ahora. Llama la atención que se presente como escenario por su irrealidad, pero más aún que sea la posibilidad final con la que se cierra el documento, ya que es como tratar de sugerir que es posible que se funcione así.

El escenario III presenta actuaciones docentes como las vividas a partir de mediados de marzo, confinamiento total y clases online. En estas circunstancias, los centros permanecerían abiertos en un principio para que las familias pudiesen recoger los materiales. Los docentes de Educación Infantil (EI) deberían establecer contacto periódico con sus estudiantes fuera del horario habitual, se supone que para facilitar la conciliación laboral de los adultos de la familia. En el caso de los estudiantes de Educación Primaria (EP), las clases presenciales se sustituyen por clases online, flexibilizando materias y horarios. En esta situación, surgen problemas con algunos colectivos concretos como, las familias de los estudiantes que menor autonomía informática presenten (0-8 años) que pueden tener dificultades para que los estudiantes, por sí solos, participen en las dinámicas telemáticas o se mantengan conectados. Estos estudiantes necesitan a un adulto para ayudarles con problemas técnicos que pudieran surgir, lo que requiere de disponibilidad de los adultos durante el horario escolar si la docencia es telemática y síncrona. Alternativas en ese sentido, podrían ser metodologías como la clase invertida, donde se conjugasen la docencia asíncrona o entrega de materiales (digitales o en papel) y el seguimiento a distancia, por llamadas, video-llamadas o tutorías virtuales en pequeños grupos (Fernández-Rodrigo, 2020). Esta situación, es seguramente menos problemática para estudiantes de 5º de EP en adelante, como bien sugiere el documento de la consejería en cursos superiores (“Se incentivará el uso de plataformas educativas, materiales digitales y de dispositivos electrónicos, sobre todo, en los grupos de 5º y 6º de Primaria” y “Para los alumnos de 1º a 4º de ESO, los centros, dentro de su autonomía, podrán impartir online determinadas asignaturas”).

En cualquier caso, a pesar de las limitaciones de la no presencialidad, existen múltiples estrategias docentes para inducir el aprendizaje (Fernández-Rodrigo, 2020; García-Fernández, Rivero y Ricis, 2020), y se reducen los riesgos para la población en general y los docentes en particular. Por lo tanto, en este contexto, se reducen al mínimo posible los riesgos para la salud de toda la población, a cambio de reducir al máximo la movilidad de

las personas, en un contexto probablemente de estado de alarma, donde la población teletrabaja o no trabaja por cierre de servicios no esenciales. Este contexto, ciertamente compromete la economía, los puestos de trabajo, y pone sobre la mesa todas las tareas de protección e inclusión social que realiza la escuela (ver Cifuentes-Faura, 2020), y se le debería exigir al estado para que lo haga mediante otras vías durante la pandemia.

Por último, no olvidemos el componente educativo. Este escenario es el más drástico y el que más perjudica al desarrollo social del niño (Beltrán et al., 2020; Berger y Luckmann, 2008; Cifuentes-Faura, 2020). Ya que, sobre todo en la etapa de E.I., se le privaría de la iniciación a la socialización ya que la limita, así como el aprendizaje de las normas de conducta que le va a exigir la sociedad en el futuro. A pesar de ello, debemos reflexionar sobre las conductas sociales que hasta ahora eran las que se trabajaban en un contexto pre-Covid-19. Si nos fijamos en las rutinas diarias, en ellas, no se fomenta la distancia social, incluso todos hemos visto que se desplazan las clases en forma de trenecito, o se solucionan conflictos con abrazos. También sabemos que la interacción social de los más pequeños, derivan en conflictos, empujones o peleas que tampoco mantienen las distancias recomendadas. Por supuesto, en el aula todo es de todos, comparten pinturas, juguetes, disfraces, comida, etc. Todo esto es básico para que los estudiantes descubran el límite de las normas que la sociedad les marcará. De manera que es necesaria esta convivencia para desarrollar plenamente a estos futuros ciudadanos. Sin embargo, por su salud y la de los demás, no debería permitirse por el momento. Es más, los escolares ya han interiorizado estas conductas, y habría que introducirlas de nuevo, diciendo que algunas que ya han aprendido, no deben realizarlas, lo que puede llevarles a situaciones de confusión, sobre todo en las etapas tempranas.

3. Profe, ¿por qué hay que ir al colegio en septiembre si en marzo nos confinaron?

Llegados a este punto, es bueno recordar la situación en la que se decidió establecer una normativa que cerraba los centros escolares. En los primeros días de marzo, la OMS publicó una alerta sanitaria por un virus desconocido que surgió en China. Sólo se sabía que generaba problemas respiratorios graves y fundamentalmente a población mayor (>60 años) y con complicaciones por otras patologías, como hipertensión y problemas cardiovasculares. Este cuadro clínico, en una transmisión comunitaria descontrolada, podría provocar la saturación de los servicios de urgencias y las unidades de cuidados intensivos (UCI). Esto podría conducirnos a tomar decisiones sobre la aplicación de tratamientos en función de su esperanza de vida o un mejor pronóstico de recuperación. Algo así como lo que se valora cuando se solicita un trasplante, tienen prioridad aquellos pacientes que tienen mejores expectativas de llevar una vida normal y más larga, o sea, elegir quién vive y quién muere. En ese momento, se decidió que debíamos evitar la transmisión del virus y la única manera era limitar el movimiento. Además, si nos centramos en los centros escolares, veremos una circunstancia muy especial. Los niños no mostraban síntomas y en un principio se pensaba que eran absolutamente inmunes al virus, eso sí, tienen capacidad de llevarlo y transmitirlo, eran portadores asintomáticos. Este hecho ponía en riesgo a un grupo de población que frecuentemente se encarga de sus cuidados, sus abuelos y abuelas, un colectivo de riesgo según el propio ministerio de sanidad. En este contexto, cerrar los centros escolares era clave para evitar la propagación del virus. Sin embargo, si los niños iban al parque a jugar con sus amigos y sus abuelos

seguían cuidándolos, de hecho, algunos lo vieron como unas vacaciones, el riesgo seguía existiendo. Por ese motivo, se limitó intensamente la movilidad de las personas en España. Se mantuvo el estado de alarma y muy reducida la movilidad hasta que se estimó que cada paciente contagiado, sólo contagiaba a una persona (tasa de replicación). En ese momento, la epidemia estaba controlada y se incrementaron los movimientos, con ciertas restricciones y nuevas conductas sociales como la distancia social de 2 metros y el uso de mascarillas, algo que las pruebas de acceso a la Universidad han vulnerado.



Pasado el tiempo y con diferentes estudios científicos (Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias, 2020) sobre el virus, sus efectos y su epidemiología, hemos descubierto que un elevado porcentaje de personas no muestra síntomas graves ante la infección, lo que lo convierte en un portador sano, como ocurría con la inmensa

mayoría de los niños. Lo que *a priori* es una buena noticia. De hecho, ahora sabemos que la inmensa mayoría de población expuesta al virus desarrolló una inmunidad leve que no sabemos si les protegerá de reinfecciones. Sin embargo, esa falta de síntomas, les permitía hacer vida normal y transmitir el virus a otros. Otros que tenían susceptibilidades variables a la infección, ya que se ha visto que gente sana, incluso deportistas, sin patologías previas (hipertensión, enfermedades cardiovasculares, insuficiencias renales y respiratorias) pueden desarrollar una sintomatología grave que incluso puede derivar en muerte. Esta situación, se ha asociado a una respuesta inmunológica muy especial e intensa que se ha denominado “tormenta de citoquinas” y que puede derivar en trombosis y embolias cerebrales y pulmonares. En este contexto de saberes y ante la nueva normalidad, sería bueno que todo el mundo fuera consciente de que aún no sabemos cómo respondemos cada uno de nosotros ante el virus. Aprovechando de nuevo la herramienta didáctica del símil, sería como averiguar si alguien es alérgico a las picaduras de avispa, dando golpes a un avispero. Esto es lo que algunos jóvenes han decidido probar, por inconsciencia, desinformación, o analfabetismo científico en las *Covid parties*. Que, en el mejor de los casos, acaban con un brote de enfermos leves en una ciudad o en un barrio, y en el peor, con la muerte de algún contacto estrecho (familiar o amigo) de estos imprudentes.

En conclusión, el confinamiento pretendía evitar la saturación de los servicios sanitarios del país por la transmisión de un virus cuyos efectos eran desde nulos a letales en la población, y los colegios se convertían en el foco perfecto para su distribución por ser, los niños, portadores asintomáticos con conductas sociales incontrolables.

4. Entonces, ¿qué ha cambiado ahora, que implica que podemos abrir los colegios?

En cualquier caso, además de estos dos escenarios que plantean las comunidades autónomas, el primero probablemente irreal y el segundo indeseable para el desarrollo socioeconómico del país; se proponen dos escenarios más, ambos requieren que exista

presencialidad. El escenario II se plantea como una situación posible por la evolución de la crisis Covid-19 desde el escenario I. Por ello, los vamos a detallar y a analizar en conjunto.

El escenario I se espera como el contexto en el que se iniciará el curso 2020-21. Se exigirá mayores medidas de higiene y prevención como se contemplan en el Real Decreto Ley 21/2020, entre ellas, el lavado de manos, el uso de gel hidroalcohólico en la entrada de las aulas, medidas de detección y seguimiento de posibles casos, señalización y escalonamiento de entradas y salidas para evitar aglomeraciones, incremento de la limpieza en los centros y agrupamientos estables en las aulas sin distancia de seguridad ni mascarillas en muchos casos. En estas circunstancias, si la situación se complicara y se exigieran medidas sanitarias más intensas, se procedería a establecer un escenario semipresencial (escenario II). Se suprimirían los recreos y se evitaría el uso de comedores. En segundo ciclo EI y los dos primeros curso de EP se reduciría el tamaño de los grupos de convivencia estable o burbuja a 20 estudiantes o grupos que garanticen una distancia interpersonal de 1,5 m (2,25 m²); y allí donde es posible, los cursos superiores de EP y ESO y Bachillerato se amplían las acciones telemáticas.

Bien, en estos contextos, y con estas medidas, *a priori* se cumplen los requerimientos de seguridad establecidos, ya que el papel lo aguanta todo. Sin embargo, si alguien se pone a pie de aula, se dará cuenta que, fundamentalmente, en los primeros cursos del sistema educativo (0-8 años) es muy difícil controlar grupos las distancias y las conductas de 20 estudiantes, y más, si el uso de mascarillas, que se convertiría en una poderosa herramienta, no está previsto. Más adelante, quizás en secundaria, otras edades y otros tipos de relaciones sociales, también dificultarán el control de la distancia social, pero no es la misma situación que en esas etapas previas. Por lo que el número mágico de 20 o aquel que permita mantener las distancias en el aula en función de sus dimensiones, debería ser reconsiderado, en función de las dinámicas de la clase y las edades de los estudiantes, no es lo mismo 20 estudiantes en 45 m² si son de 4 años que si son de 9 años. De hecho, la Asociación Española de Pediatría propuso los grupos burbuja (grupos de convivencia estable) como posible fórmula, hablando de aulas con 8 o 10 estudiantes. En cualquier caso, ante un número tan elevado de estudiantes en estos primeros cursos (0-8 años), según indica la orden autonómica, se confía en el lavado de manos, el gel hidroalcohólico y la distancia social en un contexto de grupo de convivencia. Sin embargo, la falta de higiene de manos en EI y EP es un problema desde hace mucho tiempo, incluso en la población en general. El control de la situación actual pasa por un frecuente lavado de manos, algo que no viene ocurriendo históricamente (Miranda y Navarrete, 2008; The Global Hand Washing Partnership, 2017; UNICEF, 2020). De hecho, criticamos que las formas de trabajo de aula sobre el tema son poco constructivistas, poco profundas en EI, aunque sabemos que, al menos en esta etapa, sí hay un control o exigencia de realizar estas tareas de higiene, pero con poco éxito, ya que casi nunca se llegan a establecer como hábitos y sólo se quedan como rutina en el mejor de los casos. Lo sabemos porque, en EP, desaparece hasta la rutina, y el lavado de manos queda relegado a momentos donde es imprescindible, porque las manos están impregnadas de algo que deteriora el trabajo (tinta, pintura, etc.) y no para protegernos de la suciedad y patógenos.

Además, esta circunstancia está relacionada con que los estudiantes tocan objetos como juguetes y materiales del aula. Imaginemos el número de usuarios diarios que tienen una pala o un cubo del patio, o los alimentos de la cocinita del rincón del juego simbólico, donde incluso se teatraliza su ingesta, aproximándolos a la boca.

A pesar de ello, en la orden, nada se dice la higienización de los objetos por parte de los docentes u otro personal encargado. De hecho, hay que recordar que cuando están en trabajos de mesa individuales, los materiales suelen ser compartidos (cajas de pinturas, tijeras, pegamentos, etc.) con el objetivo de que aprendan a compartir, a esperar, en definitiva, a interactuar con los demás, ubicándose en la sociedad. Aparentemente, esto no debe conllevar riesgos si todos están sanos, pero recordemos que este virus permite estar asintomático y ser contagiado, y el caso de los niños es paradigmático, ya que es muy inusual que haya niños con síntomas.

Este detalle nos lleva a revisar otra de las normas de control de acceso, la temperatura de los niños superior a 37,3° C. Destaquemos que en clínica no se considera fiebre hasta que se superan los 37,5° C. Sin embargo, por el principio de precaución, considerar dicha temperatura es un buen punto de partida, siempre y cuando no esté enmascarada con algún tratamiento antipirético que cualquier padre o



madre puede dar a sus hijos si tienen unas décimas de fiebre o se encuentran mal al despertar o la noche anterior. Asimismo, recordemos, los niños suelen ser asintomáticos. Ciertamente es que la norma pretende detectar niños con esta temperatura y asociarlos con familiares con síntomas e impedir la entrada en el centro. Esto deriva en dos consideraciones: ¿y si el familiar es asintomático?, ¿y si va a trabajar con síntomas leves que no le impiden moverse (dolor de cabeza, tos, etc.)?, ¿o incluso va en mal estado, por miedo a perder el empleo?, como hemos visto que ocurre con algunos temporeros recientemente. ¿Cómo lo controlamos?, ¿le dejamos entrar en nuestro grupo de convivencia estable? Y de aquí vamos a la siguiente cuestión, ¿qué es un grupo de convivencia estable? La definición vendría a ser un grupo de personas cerrado que conviven juntos durante su jornada escolar, incluyendo las clases, los recreos y el comedor. De todo esto, surge otra pregunta, ¿y por las tardes en las extraescolares?, ¿no entran en contacto con nadie más?, ¿su entorno familiar no se tiene en cuenta? De hecho, un estudio reciente de la Universidad de Granada, dirigido por Profesor Alberto Correa estimó que un grupo de 20 niños de Educación Infantil entra en contacto directa e indirectamente con 800 personas en sólo dos días (<https://bit.ly/2DvAVuH>). Esta estimación se basa en un cálculo sencillo de las interacciones entre los niños de su aula, sus hermanos y sus familias, sin considerar otras muchas interacciones cotidianas (extraescolares, las compras en el mercado o el pan).

Y a partir de aquí, surge una nueva pregunta, ¿qué hacemos si tenemos un positivo en el aula o en un familiar o contacto estrecho de un estudiante del grupo?, ¿cerramos el aula?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿las familias de los compañeros no detectados se confinan también?, ¿los docentes y sus familias también?

Esto nos lleva a considerar otra situación de estos dos escenarios. Los grupos son de convivencia estable, y eso debería incluir al tutor o tutora, pero ¿y los docentes especialistas?, ¿rotan por las aulas de grupos de convivencia estable, sin ser ellos estables en la convivencia? ¿Sería suficiente que ellos llevaran mascarillas o deben llevar equipos de protección individual completos desechables tras cada clase?, ¿cómo se enseñan idiomas

con una mascarilla que tapa la boca? Algo solventable con mascarillas transparentes como las que se están solicitando para los docentes de pedagogía terapéutica, para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva. Pero ¿qué me dicen con la desinfección de materiales deportivos como balones, raquetas y bastones, entre otros, de la asignatura de Educación Física?, ¿cuándo lo hace?, ¿entre clase y clase?, por no hablar de los productos de desinfección que ni se mencionan entre las dotaciones de las consejerías autonómicas.

En cuanto a la asignatura de música. En esta asignatura, no se comparten instrumentos, y, por lo tanto, son individuales y teóricamente intransferibles. El más extendido en las aulas es la flauta. La flauta es un instrumento de viento que canaliza el aire a través de un tubo y que sale por un orificio al final de ese tubo y por varios orificios perpendiculares a la trayectoria del soplido en función de dónde se ubiquen los dedos. Este instrumento canaliza y concentra las emisiones de aire que salen por la boca y por lo tanto son un grave riesgo para concentrar los virus que se exhalan de forma natural. Esto en un aula cerrada durante el invierno, con calefacción o ventilación interna favorece la distribución de las partículas virales entre los participantes de la actividad, poniendo a todos en riesgo de convertirse en portadores de la enfermedad, y a los docentes también en posibles enfermos de este virus tan peligroso. Recordemos que la comunidad autónoma de Galicia ha prohibido el uso de las mascarillas FFP2 y FFP3 con válvula porque canaliza el flujo de aire espirado, concentrando las partículas virales e incrementando el riesgo de contagio, algo así como la flauta, pero esta última deberíamos considerarla con más riesgos.

Por último, sería bueno indicar que los docentes no son sanitarios, y como tal no pueden evaluar ni establecer medidas de seguridad sanitaria ni laborales que las garanticen la salud de las personas. Este colectivo no tiene formación para ello, ni autoridad para hacerlas cumplir, y por lo tanto las normas y procedimientos a seguir que se les trasladen deben ser claros y precisos, y siempre en el marco de la prevención y no del diagnóstico. Por ejemplo, ¿qué ocurre con un niño con fiebre a la entrada del centro cuya familia no quiera llevarselo?, ¿esta situación fomentará los tratamientos antipiréticos sin declarar?, las familias no tienen obligación de declarar los tratamientos médicos que tienen sus hijos. Esta falta de claridad y concreción no es solo de las consejerías de educación, sino incluso de la propia OMS y UNICEF, desde donde se están dando instrucciones generales y bastante simplistas que promueven aprendizajes poco profundos, sin actitud crítica y de tipo conductista para el lavado de manos y el mantenimiento de la distancia social, pero en contextos muy complejos y muy alejados de la realidad de las aulas españolas (UNICEF, 2020). Asimismo, los docentes necesitan actualizaciones en la formación continua sobre metodologías docentes a distancia y sobre Educación para la Salud de enfermedades contagiosas, ya que conceptos como las cadenas epidemiológicas, portadores sanos o asintomáticos, contagio directo o indirecto, mecanismos de higiene y desinfección, tratamientos médicos (vacunas, antibióticos, antivirales, etc.) o sistema inmunológico son manejados con limitaciones para poderlos enseñar y poner en práctica estrategias didácticas de aprendizaje profundo con sus estudiantes de EI y EP.

Para acabar este apartado, convendría mencionar las necesidades higiénicas y de limpieza de los espacios docentes, como aulas y baños. En un contexto de los escenarios I y II, debería haber personal de limpieza en el centro educativo que permitiese limpiar los inodoros y lavabos tras su utilización por parte de cualquier persona. Eso implica una dotación de personal de limpieza que probablemente exceda los acuerdos de los pliegos de condiciones de las contrataciones de limpieza, lo que dificultará el control de un posible contagio.

5. Entonces, la respuesta es...

La respuesta debería depender de cada centro, aula, docente y escenario epidemiológico del grupo-clase, pero atendiendo a la idea general de que la escuela es fundamental para el desarrollo de las personas, algunos países ya han empezado a responder de manera general. Alemania, Dinamarca, Francia, Portugal, Israel, China, entre otros, han iniciado o reiniciado clases presenciales en algún momento desde marzo de 2020. En algunos casos no se han generado grandes brotes, pero en otros se volvieron a cerrar las escuelas como los casos de Portugal, Israel o China. Sin embargo, deberíamos tener en consideración acciones históricas similares que tengan cierta relación con la actual, como las medidas tomadas para el control enfermedades contagiosas de origen viral que se redujeron gracias al cierre de las escuelas; como en 1919, durante la pandemia de gripe española, donde el cierre de colegios en Francia redujo los contagios. Asimismo, en 2000 hubo una huelga de profesores en Israel que coincidió con la temporada de gripe común y los contagios en ese periodo fue inferior al habitual. Lo que demuestra que las interacciones sociales derivados de la presencialidad escolar produce contagios de virus con formas de transmisión similares a los del SARS-CoV-2.



Por todo ello, hay que cuestionarse la necesidad de exponer a la población docente, a los estudiantes y a sus familias a este virus con el consiguiente riesgo para su salud. Me gustaría que recordaran cómo la Unidad Militar de Emergencias recogía a los fallecidos de las residencias de ancianos durante el confinamiento, llevando trajes de guerra bacteriológica, ya que el virus puede estar en cualquier parte. a pesar de que no respiraban ni les iban a tocar. Medidas de seguridad que no se van a poner a disposición de ninguno de ellos.

Sin lugar a dudas, es imprescindible que los niños reciban la educación que necesitan, que sigan aprendiendo, que al final del curso sean evaluados y que, si no adquirieron los aprendizajes necesarios, se trabaje con ellos para lograrlos. Pero, en estas circunstancias de incertidumbre, de que se desencadenen brotes con transmisión comunitaria, ¿es necesaria una escuela presencial? No parece sencillo que, en etapas tempranas de la educación (0-8 años), los aprendizajes presenciales sea fácil sustituir y que se adquieran con el mismo éxito con herramientas telemáticas, aunque diferentes autores, así lo afirmen si se contextualizan y se dotan de sentido y utilidad en relación con los intereses de los aprendices (Iglesias, González-Patiño, Lalueza y Esteban-Guitart, 2020). Sin embargo, lo que sí parece imprudente, al menos, es la presencialidad en un contexto tan incierto y potencialmente peligroso. Y por ello, debemos preguntarnos, ¿merece la pena que sea en estas condiciones de riesgo?

En la línea de lo que sugieren Iglesias y colaboradores (2020), se puede aprender a distancia, la escuela debe ser un lugar donde se aprende, pero no siempre es un lugar físico. Podría ser un entorno de aprendizaje, un grupo de personas que no se pueden tocar, lejos unos de otros, donde se comparten experiencias y se adquieren aprendizajes desde cada una de ellas. De hecho, si uno reflexiona sobre el origen de lo que aprenden los niños y las niñas, se puede observar claramente que son fuentes de aprendizajes informales, como los familiares, amigos, el cine, la televisión, los cuentos, etc. No todos se dan entre personas

que están cerca de ellos, ni se transmiten en un orden definido, o son verdades, y a pesar de ello, lo aprenden. Todas ellas están lejos de la educación formal, y son las principales fuentes de ideas previas o alternativas cuando los niños y las niñas llegan a la escuela (Martín, 2013). Por lo tanto, aprender no requiere de un espacio físico concreto, o al menos, no es indispensable y dada la situación podríamos considerarlo como una alternativa de bajo riesgo para la población en una situación excepcional que lleva más de un siglo sin ocurrir. Por ello, apoyamos la idea de Doucet, Netolicky, Timmers, y Tuscano (2020) que señalan que la salud y el bienestar deberían ser lo primero. Y por ello, en nuestra opinión, sería recomendable establecer metodologías de aprendizaje no presencial que minimicen las pérdidas de dichos aprendizajes y que reduzcan los riesgos de expansión de la enfermedad en el inicio del curso 2020-21. Metodologías que permitan minimizar las pérdidas que suponen no congregarnos en espacios físicos concretos y cerrados durante mucho tiempo, donde el contacto físico y la comunicación no verbal sea sustituido por otras formas de comunicación. Metodologías como la clase invertida, junto con la tutorización en pequeños grupos podrían ser implementadas para evitar la presencialidad. Del mismo modo, videollamadas o tutorías telefónicas para tratar de acompañar a familias y estudiantes en la educación fuera de las aulas (Rogero-García, 2020). Por supuesto, debemos contemplar las dificultades que pueden tener algunas familias para llevar a cabo estas tareas y los efectos sobre los niños (Cifuentes-Faura, 2020; Corres-Medrano y Santamaría-Goicuria, 2020; Muñoz Moreno y Lluch Molins, 2020), y por ello, deberían habilitarse fórmulas que permitan el acceso a estos contenidos, que pueden realizarse en formato físico a las familias que tengan problemas, por correo postal, o entregándolas en el centro físicamente en reuniones presenciales de corta duración. Asimismo, en los documentos de las consejerías se muestra la idea de flexibilidad de horarios, para tratar de facilitar la conciliación laboral y permitir ayudar a los niños.

Las posibles pérdidas formativas de los estudiantes ante estas situaciones de no presencialidad o de aprendizajes en momentos de crisis, ya han analizadas en contextos socioeconómicos similares por diferentes autores, mostrando que se observa que esos grupos poblacionales tienen un incremento del rendimiento escolar (Andersen y Nielsen, 2019), e incluso efectos positivos a nivel laboral (Maurin y McNally, 2008), aunque pudieran darse perjuicios en otros aspectos (Cantillon et al., 2017), ya que el punto de partida puede ser muy diferente y las brechas que limitan los aprendizajes suelen ser asimétricas (Cifuentes-Faura, 2020).

En todo caso, debemos pensar que la situación entre comunidades autónomas, provincias, ciudades, colegios o incluso aulas puede ser diferente y que, por lo tanto, las medidas propuestas en cada escenario podrían ser decididas a nivel de centro, y no de autonomía o provincia. Situaciones de contagios en un grupo de convivencia estable o de un familiar del grupo de convivencia estable, deberían permitir trasladar a ese grupo a un escenario diferente del resto del centro. Por supuesto para esto, es clave que haya confianza por parte de las familias para informar de su estado de salud y de sus contactos estrechos, de no medicar a los niños ni a ellos mismos con antipiréticos que enmascaren los síntomas que se establecen como estrategias de detección del centro.

Asimismo, deberíamos delegar en los centros y más concretamente en los docentes para decidir qué tipo de escenario consideran más adecuado para desarrollar sus labores docentes, y cuánto de imprescindible les resulta la presencialidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, quizás se debería considerar la asistencia como

voluntaria para los estudiantes y facilitar estrategias de aprendizaje y evaluación no presenciales para los que lo requieran.

Para ello, los equipos docentes en virtud de la autonomía que merecen tener, deberían organizar cómo programar el curso 2020-21 en el marco que las consejerías han definido, y en todo caso, considerar que en todas sus actividades presenciales se debería:

- Evitar el contacto personal de los estudiantes (asambleas, conversaciones y actividades deportivas por parejas o grupos, etc.), manteniendo distancias interpersonales de 2 m.
- Evitar realizar actividades donde se produzcan emisiones grupales de ventilaciones pulmonares (instrumentos de viento, gritos, cantos, etc.).
- Evitar consumir alimentos compartidos, reducir las interacciones de grupos grandes en espacios comunes como entradas y salidas del centro.
- Usar mascarillas de forma obligatoria, en la medida de lo posible.
- Incrementar las medidas de higiene de manos y desinfección de objetos de uso común, evitando compartir materiales.
- Tratar de establecer grupos reducidos y de convivencia estable en las aulas, y que fuera del horario escolar traten de mantener el aislamiento o minimicen la interacción con otros grupos de personas.
- Conseguir el compromiso de las familias de notificar al centro, la aparición de síntomas de enfermedad de cualquier tipo en sus personas de contacto estrecho, lo más rápidamente posible y activar la pausa o cierre del grupo clase hasta cumplir cuarentena (14 días) antes de volver a reunirse.
- Diseñar acciones formativas flexibles que permitan cambiar de escenario docente en cualquier momento, ante cambios epidemiológicos de cada grupo de convivencia estable.
- Controlar el uso y la limpieza higienizada de los espacios del centro, incluida la limpieza de los baños tras cada uso por parte de cualquier persona (niños y adultos).
- Realizar las actividades en espacios abiertos en la medida de lo posible (es otoño-invierno) y siempre evitando interacciones con otros grupos de convivencia estables.

Con estas medidas y siempre que toda la familia cumpla las recomendaciones sanitarias fuera del horario escolar, podría ser relativamente segura la docencia presencial. Aunque, hay que señalar que controlar totalmente un posible contagio trabajando con grupos es imposible.

Por todo ello, en mi opinión, los microescenarios epidemiológicos de cada centro o aula, deberían permitir una organización de aula propia del docente encargado, y en la medida de lo posible, debería ser no presencial. Esta situación debería ser la deseable para evitarnos un nuevo drama social y humano que sería la aparición de una ola epidémica igual o mayor que la que ya sufrimos en la primavera de 2020.

Por último, me gustaría resaltar la preocupación de que se use a la educación, no para mejorar los accesos sociales de una generación, sino para amparar un sistema social que prioriza la economía a la salud de las personas. Un sistema educativo que se critica por no

tener unos estándares de exigencia elevados, y los mismos que los exigen, no lo financian para que los alcance, y además priorizan el rendimiento económico frente a la educación, usando al sistema educativo de manera asistencial como “aparcaniños”. En definitiva, una educación que enseña a los niños una la escala de valores donde la economía es más importante de la salud de las personas, y donde los responsables últimos de la seguridad de los estudiantes no tienen ningún tipo de participación en la toma de decisiones.

Referencias

- Andersen, S. y Nielsen, H. (2019). Learning from performance information. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.1093/jopart/muz036>
- Beltrán, J. Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 13(2), 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cantillon, B., Chzhen, Y., Handa, S. y Nolan, B. (2017). *Children of austerity. Impact of the great recession on child poverty in rich countries*. UNICEF. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198797968.001.0001>
- Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias. (2020). *Información científica-técnica: Enfermedad por coronavirus, Covid-19*. Ministerio de Sanidad de España.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El Papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Corres-Medrano, I. y Santamaría-Goicuria, I. (2020). Miedos en una sociedad enferma. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Dey, B. y Ali, F. (2016). A critical review of the ICT for development research. En B. Dey, K. Soroury R. Filieri (Eds.), *ICTs in developing countries* (pp. 7-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137469502_1
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. y Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*. UNESCO.
- FECYT. (2018). *Principales resultados de la encuesta de percepción social de la ciencia 2018*. <https://www.fecyt.es/es/recurso/web-science>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por Covid-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- García Fernández, N. Rivero Moreno, M. L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del Covid-19. *Revista Educativa Hekademos*, XIII(28), 76-85.
- Horby, P., Lim, W. S., Emberson, J. R., Mafham, M., Bell, J. L., Linsell, L., ... y Landray, M. J. (2020). *Dexamethasone in hospitalized patients with covid-19. Preliminary report*. <http://doi:10.1056/NEJMoa2021436>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J.L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, 12, 1-14.
- Maurin, E. y McNally, S. (2008). Vive la revolution! Long-term educational returns of 1968 to the angry students. *Journal of Labor Economics* 26(1), 1-33.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16071107>
- Miranda, M. y Navarrete, L. (2008). Semmelweis y su aporte científico a la medicina: Un lavado de manos salva vidas. *Revista Chilena de Infectología*, 25(1), 54-57.
- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.
- Perales-Palacios, F. J. y Aguilera, D. (2020). Ciencia-Tecnología-Sociedad vs. STEM: ¿evolución, revolución o disyunción? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(1), 1-15.
<https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.1.5826>
- Pérez Martín, J. M. y Bravo Torija, B. (2017). Personajes de ciencia ficción. Fantásticos protagonistas en la alfabetización científica de maestros y maestras. *Enseñanza de las Ciencias, N° extraordinario*, 767-771.
- Rodicio-García, M. L., Ríos de Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Strieder, R. B., Bravo-Torija, B. y Gil-Quílez, M. J. (2017). Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2232>
- The Global Handwashing Partnership. (2017). *From behavior initiation to habit formation. Key topics*. Recuperado de <https://globalhandwashing.org/learn/key-topics/behavior-change>
- Theoharides, T.C. y Conti, P. (2020). Dexamethasone for Covid-19? Not so fast. *Journal of Biological Regulation Homeostasis Agents*, 34(3), 1-5.
https://doi.org/10.23812/20-EDITORIAL_1-5
- UNICEF. (2020). *Interim guidance for Covid-19 prevention and control in schools*. UNICEF.