



UCJC
Stamp

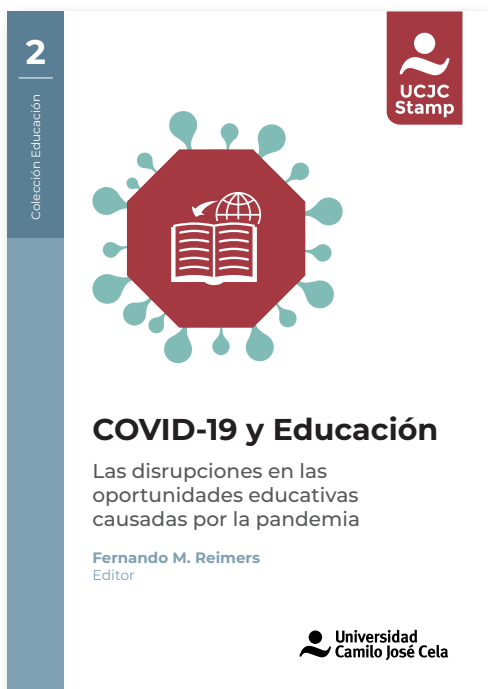


COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las
oportunidades educativas
causadas por la pandemia

Fernando M. Reimers

Editor



COVID-19 Y EDUCACIÓN

Las disrupciones en las oportunidades educativas
causadas por la pandemia

Dirección de la obra:

– Fernando M. Reimers

Co-autores:

– Claudia Costin y Allan Coutinho
– Cristián Bellei, Mariana Contreras,
Tania Ponce, Isabel Yañez, Rocío Díaz
y Constanza Vielma
– Jari Lavonen y Katariina Salmela-Aro
– Kazuaki Iwabuchi, Kouki Hodama,
Yutaka Onishi, Shota Miyazaki,
Sae Nakae y Kan Hiroshi Suzuki
– Sergio Cárdenas, Dulce Lomelí
e Ignacio Ruelas
– Marte Blikstad-Balas, Astrid Roe,
Cecile Pedersen Dalland y Kirsti Klette

– Estela Costa, Mónica Baptista
y Carolina Carvalho
– Serguéi Kosaretski, Serguéi Zair-Bek,
Yuliya Kersha y Roman Zvyagintsev
– Oon Seng Tan y Jallene Jia En Chua
– Javier M. Valle y Carlos de
Olagüe-Smithson
– Crain Soudien, Vijay Reddy
y Jaqueline Harvey
– Laura S. Hamilton y Kadriye Ercikan
– R. Lennon Audrain, Andrea E. Wein-
berg, Ashley Bennett, Joseph O'Reilly y
Carole G. Basile
– William Thorn y Stéphan Vincent-Lancrin
– João Pedro Azevedo, Marcela Gutierrez,
Rafael de Hoyos y Jaime Saavedra

Colección EDUCACIÓN. Volumen 2.

1ª edición. Octubre 2021

Diseño de cubiertas e interior: CREAPRO

Traducción del original en inglés

Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational
Opportunity During a Pandemic

Fernando M. Reimers (Ed.)

Springer. Cham, Switzerland

ISBN 978-3-030-81500-4

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>

Creative Commons Attribution 4.0 International License

Traducido al español por: News Clips Traducciones

© de la edición en español Fernando M. Reimers y Los Autores

© Universidad Camilo José Cela

Todos los derechos reservados.

ISBN 978-84-95891-95-2

Depósito Legal M-27239-2021

Edita: UCJC Stamp®

Impreso en España / *Printed in Spain*

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Servicio de Publicaciones

Calle Castillo de Alarcón, 49

Urb. Villafranca del Castillo

28692 Villanueva de la Cañada (Madrid)

ÍNDICE

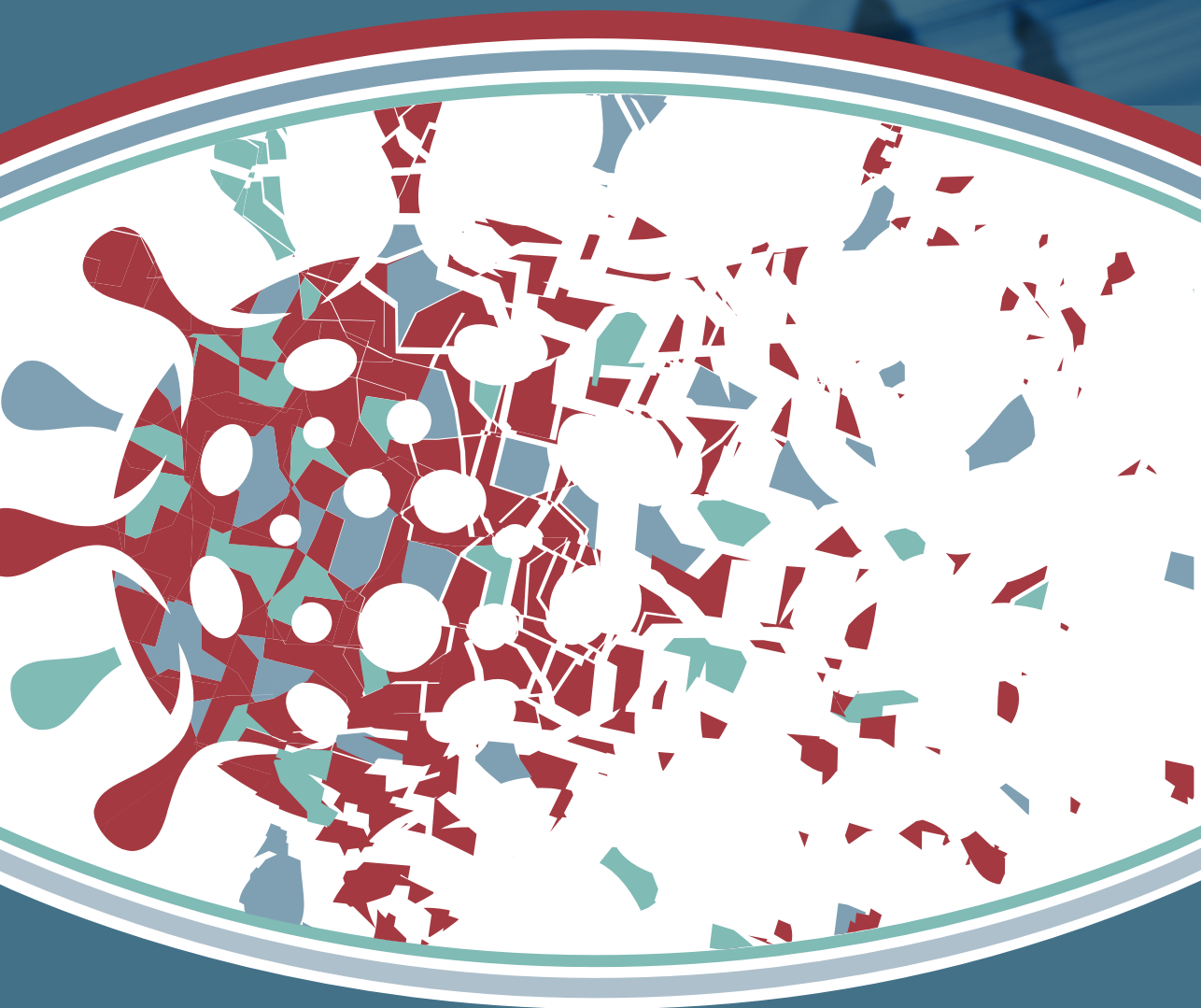
Capítulo 1.	Aprender de la pandemia. Las repercusiones de la covid-19 en la educación mundial <i>Fernando M. Reimers</i>	7-41
Capítulo 2.	Experiencias con la gestión de riesgos y el aprendizaje a distancia durante la pandemia de covid-19 en Brasil: crisis, pobreza y (posibles) soluciones <i>Claudia Costin y Allan Coutinho</i>	45-83
Capítulo 3.	La fragilidad de la escuela en pandemia en Chile <i>Cristián Bellei, Mariana Contreras, Tania Ponce, Isabel Yañez, Rocío Díaz y Constanza Vielma</i>	87-114
Capítulo 4.	Experiencias de paso acelerado a la enseñanza y el aprendizaje a distancia en todos los niveles educativos en Finlandia <i>Jari Lavonen y Katariina Salmela-Aro</i>	117-141
Capítulo 5.	La covid-19 y la educación en primera línea en Japón: causas de las desigualdades en el aprendizaje e iniciativas del Gobierno y los centros de enseñanza <i>Kazuaki Iwabuchi, Kouki Hodama, Yutaka Onishi, Shota Miyazaki, Sae Nakae y Kan Hiroshi Suzuki</i>	145-173
Capítulo 6.	La covid-19 y políticas educativas pospandemia en México. ¿Qué nos jugamos? <i>Sergio Cárdenas, Dulce Lomelí e Ignacio Ruelas</i>	177-204
Capítulo 7.	La educación en casa en Noruega durante la pandemia. Aprendizaje digital con acceso desigual a una ayuda cualificada en casa y desigualdad en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los centros de enseñanza <i>Marte Blikstad-Balas, Astrid Roe, Cecile Pedersen Dalland y Kirsti Klette</i>	207-238
Capítulo 8.	Política educativa portuguesa para garantizar la igualdad en el aprendizaje en época de crisis <i>Estela Costa, Mónica Baptista y Carolina Carvalho</i>	241-267

Capítulo 9.	Educación general en Rusia durante la covid-19: aptitud, respuesta política y lecciones aprendidas <i>Serguéi Kosaretski, Serguéi Zair-Bek, Yuliya Kersha y Roman Zvyagintsev</i>	271-309
Capítulo 10.	Ciencia, responsabilidad social y educación: la experiencia de Singapur durante la pandemia de covid-19 <i>Oon Seng Tan y Jallene Jia En Chua</i>	313-335
Capítulo 11.	La respuesta española a la pandemia de covid-19: de la gobernanza conjunta a la falta de gobernanza <i>Javier M. Valle y Carlos de Olagüe-Smithson</i>	339-360
Capítulo 12.	Las repercusiones de la covid-19 sobre un sistema educativo frágil: el caso de Sudáfrica <i>Crain Soudien, Vijay Reddy y Jaqueline Harvey</i>	363-391
Capítulo 13.	La covid-19 y las escuelas de Estados Unidos: utilizar los datos para entender y mitigar las desigualdades en la docencia y el aprendizaje <i>Laura S. Hamilton y Kadriye Ercikan</i>	395-426
Capítulo 14.	Un diseño ambicioso y sostenible del área de trabajo para el profesorado después de la pandemia: retrato del personal docente en Arizona <i>R. Lennon Audrain, Andrea E. Weinberg, Ashley Bennett, Joseph O'Reilly y Carole G. Basile</i>	429-467
Capítulo 15.	La educación en época de covid-19 en Francia, Irlanda, Reino Unido y Estados Unidos: naturaleza y repercusiones de la educación a distancia <i>William Thorn y Stéphan Vincent-Lancrin</i>	471-510
Capítulo 16.	Repercusiones desiguales de la covid-19 en el aprendizaje de los alumnos <i>João Pedro Azevedo, Marcela Gutierrez, Rafael de Hoyos y Jaime Saavedra</i>	513-560
Capítulo 17.	Conclusiones e implicaciones <i>Fernando M. Reimers</i>	563-580

CAPÍTULO 1

Aprender de la pandemia.
Las repercusiones de la covid-19
en la educación mundial

Fernando M. Reimers



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 1

Aprender de la pandemia. Las repercusiones de la covid-19 en la educación mundial

Fernando M. Reimers¹

Resumen

Este capítulo introductorio sienta las bases del libro. En él se explican los objetivos, los métodos y la importancia del estudio comparativo, y se sitúa la significación teórica de este con respecto a la investigación sobre educación y desigualdad. Asimismo, se argumenta que el cambio excepcional, rápido y a gran escala provocado por la pandemia en el contexto social de los centros de enseñanza ofrece una oportunidad única de estudiar la relativa autonomía de las instituciones educativas en relación con otras estructuras sociales más amplias involucradas en la reproducción de la desigualdad. El capítulo aporta un modelo educativo conceptual para examinar las repercusiones de la covid-19 sobre las oportunidades educativas, y describe la evolución de la pandemia y cómo llevó al cierre de los centros de enseñanza y al rápido despliegue de estrategias de educación a distancia. Además, examina los datos disponibles sobre la duración de los cierres, la implementación de estrategias de educación a distancia, y los resultados conocidos en cuanto a acceso, participación, aprendizaje y bienestar del alumnado.

1.1. Introducción

La pandemia de covid-19 sacudió los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo al restringir las oportunidades de aprendizaje de muchos estudiantes de todos los niveles y, en la mayoría de los países, de los estudiantes pobres, marginados y discapacitados en particular. Este impacto fue consecuencia del coste directo de la pandemia para la salud y de los efectos indirectos en cadena, tales como la reducción de los ingresos familiares, la inseguridad alimentaria o el aumento de la violencia doméstica entre otras repercusiones comunitarias y sociales. Las alteraciones causadas por la pandemia afectaron a más de 1.700 millones de alumnos, el 99% de los cuales viven en países de ingresos medios y bajos (OECD, 2020c; United Nations, 2020, p.2).

Si bien un año después de que el coronavirus se detectase por primera vez en Wuhan (China) solamente se había infectado alrededor de un 2% de la población mundial (168

1. Autor para la correspondencia Fernando M. Reimers. Harvard Graduate School of Education. Harvard University. Cambridge, MA 02138. USA. Fernando_Reimers@harvard.edu

millones de personas a fecha de 27 de mayo de 2021), y tan solo un 2% de los contagiados (3,5 millones) había perdido la vida a causa del patógeno (World Health Organization 2021a), un número mucho mayor de personas sufrió las consecuencias de las medidas de respuesta puestas en marcha a fin de contener la propagación del virus. Más allá de los contagios y las muertes causados directamente por la covid-19 de acuerdo con los datos registrados, los análisis del exceso de mortalidad desde el estallido de la pandemia indican que, hasta la fecha, tres millones de personas más han perdido la vida por culpa del patógeno (WHO, 2021b).

Cuando, el 30 de enero de 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés) declaró el brote de covid-19 una emergencia de salud pública de importancia internacional (PHEIC, por sus siglas en inglés) (WHO, 2020a), los países empezaron a adoptar una serie de medidas políticas para contener la propagación de la enfermedad. La adopción de prácticas de contención se aceleró cuando, el 11 de marzo de 2020, la covid-19 fue declarada pandemia mundial (WHO, 2020b).

La respuesta principal consistió en establecer medidas de distanciamiento social que redujeron la posibilidad de trabajar de muchas personas, causaron el cierre de negocios y restringieron las opciones de reunión y encuentro para distintos propósitos, entre ellos enseñar y aprender. La interrupción de la enseñanza presencial en colegios y universidades limitó las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, lo cual provocó el desinterés por la escuela y, en algunos casos, el abandono de los estudios. Aunque la mayoría de los centros de enseñanza pusieron en práctica formas alternativas de continuar la educación durante el periodo en el que la formación presencial no era viable, no todas las soluciones resultaron igual de eficaces ni llegaron con el mismo grado de éxito a los alumnos en diferentes circunstancias sociales.

Además de la pérdida educativa y del desinterés por el aprendizaje a consecuencia de la interrupción de la enseñanza presencial y la desigual eficacia de las formas alternativas de educación, otros efectos directos e indirectos de la pandemia redujeron la capacidad de las familias de ayudar a sus niños y a sus jóvenes en su educación. Para los estudiantes, así como para los profesores y el personal de los centros educativos, algunos de ellos fueron el impacto económico sufrido por las familias, que en determinados casos tuvo como consecuencia la inseguridad alimentaria, y en muchos más provocó estrés y ansiedad y tuvo repercusiones para la salud mental. Las posibilidades de aprender también se vieron mermadas por la conmoción y el trauma experimentados por quienes habían tenido un familiar cercano afectado por el virus, y por las limitaciones sobre el aprendizaje derivadas de la circunstancia de que los alumnos y los docentes tuvieran que aprender y enseñar desde casa; esta situación exigía conciliar las exigencias del trabajo escolar con otras necesidades familiares, a menudo compartiendo un espacio limitado y, para los afortunados que

lo tenían, el acceso a la conexión a Internet y a los dispositivos digitales. Además, el estrés provocado por la incertidumbre acerca de la evolución y la conclusión de la pandemia, y la conciencia de que cualquiera podía contagiarse y llegar a perder la vida, creó un contexto traumático para muchas personas que socavó la atención necesaria y la dedicación a las tareas escolares. Estos efectos individuales se vieron intensificados por los efectos comunitarios, en particular para los estudiantes y los docentes que vivían en comunidades en las que los múltiples efectos negativos resultado de la pandemia eran omnipresentes.

Aparte de estas repercusiones individuales y comunitarias de la crisis sanitaria para los estudiantes, así como para los docentes y el personal escolar, la pandemia también ha afectado a los sistemas educativos y a los centros de enseñanza. Las múltiples nuevas exigencias, para las cuales no estaban preparados y, en muchos casos, carecían de los recursos adecuados, representaron una sobrecarga para la capacidad de los líderes y los responsables de la administración educativa, que también sufrían los factores de estrés ya descritos a los que se enfrentaban los estudiantes y los docentes, y que se vieron sometidos a una tensión considerable. Inevitablemente, el ancho de banda institucional para atender las tareas cotidianas y dar apoyo a los centros de enseñanza se redujo, y en consecuencia, la capacidad de gestionar y mantener los programas educativos quedó mermada. Los esfuerzos administrativos cotidianos para apoyar el funcionamiento de los centros de enseñanza, así como las iniciativas para mejorarlo, se vieron afectados, y a menudo entorpecidos.

Los trabajos publicados hasta la fecha, dirigidos a hacer balance de las repercusiones de la pandemia –aún activa– han consistido en gran medida en recopilaciones y análisis de un número limitado de indicadores tales como matriculación, cierre de centros de enseñanza, o informes de diversos grupos sobre procedimientos alternativos puestos en marcha a fin de mantener las oportunidades educativas, e incluyen si los centros iban a seguir abiertos para la educación presencial, cuándo y cómo, y qué métodos alternativos se adoptaron para apoyar la educación a distancia. A menudo, estos datos han sido recopilados en muestras de conveniencia, lo cual limita todavía más la posibilidad de obtener evaluaciones verdaderas del impacto educativo de la pandemia sobre la población estudiantil. Una revisión reciente de los estudios sobre la pérdida de aprendizaje durante la crisis sanitaria identificó solamente ocho estudios, todos ellos centrados en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés) que han pasado por periodos relativamente breves de cierre de los centros de enseñanza (Bélgica, Holanda, Suiza, España, Estados Unidos, Australia y Alemania). Estos estudios confirman la merma del aprendizaje en la mayoría de los casos, y en algunos, el aumento de la desigualdad educativa, pero también documentan efectos heterogéneos del cierre sobre el aprendizaje de diferentes asignaturas y a distintos niveles educativos (Donnelly y Patrinos, 2021).

Asimismo, se han hecho predicciones sobre las posibles repercusiones de la pandemia. La mayoría consisten en pronósticos y simulaciones basados en extrapolaciones de lo que se sabe sobre la interrupción de la formación en otros contextos y periodos. Por ejemplo, basándose en el análisis del impacto educativo de los brotes de ébola, Hallgarten ha identificado las siguientes posibles causas de abandono escolar durante la covid-19: 1) menor disponibilidad de los servicios educativos; 2) restricción del acceso a dichos servicios; 3) reducción de la utilización de los centros de enseñanza; y 4) ausencia de educación de calidad. Estas causas de abandono se ven reforzadas por los siguientes factores: a) cierre de los centros de enseñanza; b) falta de materiales para la educación en casa; c) miedo a la vuelta a la escuela y estrés emocional provocados por la pandemia; d) nuevos problemas económicos que causan dificultades para pagar las tasas de matrícula o hacen que los estudiantes se pongan a trabajar; e) ausencia de información fiable sobre la evolución de la pandemia y la reapertura de los centros de enseñanza; y f) falta de formación del profesorado durante la crisis (Hallgarten, 2020, p. 3).

Otra manera de calcular el probable precio de la pandemia para la educación incluye pronósticos sobre los futuros costes económicos para los individuos y la sociedad. Una simulación de los efectos de un año entero de pérdida de aprendizaje estimó que representaría un descenso del 7,7% del PIB descontado (Hanushek y Woessman, 2020). El Banco Mundial calculó que la factura de la interrupción de la educación se elevaría a 10 billones de dólares en pérdida de ingresos acumulada en el tiempo para la actual generación de estudiantes (World Bank, 2020).

Hasta la fecha, en la práctica muchos informes sobre las respuestas educativas a la pandemia y los resultados de estas son documentos referidos a respuestas políticas previstas que a menudo reflejan la visión de las máximas autoridades educativas de un país –una visión en cierto modo alejada de las realidades cotidianas de los docentes y los estudiantes–, y que proporcionan información sobre la intención de las políticas más que sobre su aplicación y sus efectos reales. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo realizó una encuesta sobre las estrategias de continuidad de la educación adoptadas por 25 países de Latinoamérica y el Caribe durante la primera fase de la crisis, y llegó a la conclusión de que la mayoría habían consistido fundamentalmente en proporcionar contenidos digitales en portales web, así como por radio y televisión, además de materiales impresos, que muy pocos habían integrado sistemas de gestión del aprendizaje, y que solo un país había mantenido abiertos los colegios (Álvarez *et al.*, 2020).

Estos informes, aunque valiosos, ofrecen una comprensión limitada de cómo sufrieron las consecuencias de la pandemia los sistemas educativos, los docentes y los estudiantes, y de cuáles fueron sus respuestas, principalmente porque es difícil documentar el impacto de

una emergencia educativa inesperada al mismo tiempo que esta se produce, y porque se tardará en poder determinar en todo su alcance las repercusiones a corto y medio plazo de esta crisis mundial de la educación.

1.2. Objetivos e importancia del estudio

Este libro constituye un esfuerzo comparativo por discernir las consecuencias a corto plazo de la pandemia para la educación en una selección de países. El volumen incluye países con distintos niveles de recursos educativos financieros e institucionales, diferentes estructuras de gobernanza, grados de rendimiento académico y zonas del mundo, y países con niveles dispares de desarrollo económico, renta per cápita, y desigualdad social y económica. Nuestro objetivo es contribuir a la comprensión basada en evidencia del impacto a corto plazo de la pandemia para los estudiantes, los docentes y los sistemas de esos países, y debatir los probables efectos inmediatos de dicho impacto. A partir de 13 estudios de casos nacionales, un capítulo que presenta una perspectiva comparativa de cinco países de la OCDE y otro que ofrece un panorama comparativo global, analizamos qué repercusiones ha tenido la pandemia sobre los sistemas educativos y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Este balance sistemático de las consecuencias de la crisis sanitaria mundial en la educación es importante por varias razones. La primera es que, para comprender a fondo el impacto educativo mundial de la crisis, es imprescindible saber cómo han respondido los diferentes sistemas educativos (por ejemplo, la naturaleza y duración de los cierres de los centros de enseñanza, los medios docentes alternativos implementados y los objetivos de esas estrategias de continuidad de la educación durante la pandemia) y conocer los resultados a corto plazo de esas respuestas (en lo que a asistencia a clase, participación activa, aprendizaje y bienestar para los diferentes grupos de estudiantes se refiere). Con el fin de entender las posibles pérdidas de conocimiento y capacidades o de rendimiento académico del alumnado que afectarán a la actual cohorte de estudiantes con respecto a cohortes anteriores o futuras, y de comprender las consecuencias de estas mermas, primero tenemos que entender los procesos a través de los

La idea de que la política educativa puede mitigar la relación estructural entre educación y desigualdad de ingresos indica que el sistema educativo tiene cierta autonomía con respecto a la estructura social más amplia. Sin embargo, averiguar hasta qué punto la política educativa y las escuelas solamente pueden limitarse a reproducir las estructuras sociales, o si por el contrario tienen la capacidad de transformar las relaciones sociales es complicado, ya que los cambios en la desigualdad educativa y social se producen de forma lenta y simultánea, lo cual dificulta establecer cuál es la causa y cuál el efecto. Sin embargo, una pandemia constituye una conmoción rápida de este entorno –un fenómeno poco frecuente, equivalente a un eclipse solar–, y por lo tanto, proporciona una oportunidad única de observar cómo responden los centros de enseñanza y los sistemas educativos cuando sus circunstancias cambian, casi al pie de la letra, de la noche a la mañana. Previsiblemente, una conmoción de esta clase tendrá consecuencias desproporcionadas para los pobres a través de sus efectos sobre los ingresos y la salud, constituyendo así una ocasión sin precedentes para examinar si se aplican políticas dirigidas a paliar las pérdidas desproporcionadas de oportunidades educativas consecuencia de esas conmociones sobre los ingresos y la salud de los pobres, y hasta qué punto son eficaces.

cuales la pandemia ha influido en sus oportunidades de aprender. Esta sistematización y este balance también son esenciales para planificar los refuerzos y la recuperación tanto inmediatamente después de la pandemia como más adelante. Aunque la selección de países no pretende ser representativa del mundo, los conocimientos adquiridos a partir de este análisis de las repercusiones de la pandemia sobre la educación en los diferentes casos, así como el hecho de visibilizar lo que todavía no sabemos, probablemente tendrá valor heurístico para los educadores que definan las estrategias de mitigación y resolución en una amplia variedad de contextos. Además, puede proporcionar un marco útil para diseñar futuras investigaciones sobre el tema.

A esto hay que añadir que es probable que la pandemia agrave los problemas que ya existían y cree otros nuevos, por ejemplo, aumentando el paro o contribuyendo a la fragmentación social, lo cual requiere respuestas educativas. Por otra parte, antes de la crisis sanitaria ya había numerosos retos educativos que requerían atención. Abordar estos nuevos imperativos educativos, así como hacer frente a los que ya existían, exige “reconstruir mejor”: no solo devolver los sistemas educativos a los niveles de funcionamiento anteriores a la pandemia, sino ponerlos en consonancia con estos nuevos desafíos. Examinar la respuesta educativa a corto plazo a la crisis permite ver si la dirección del cambio va en la línea de “reconstruir mejor” y está en sintonía con la clase de prioridades que deberían guiar esos esfuerzos durante lo que quede de pandemia y una vez esta haya pasado.

Por último, la epidemia mundial proporciona la poco frecuente oportunidad de entender cómo se relacionan las instituciones educativas con otras instituciones y con su entorno en una situación de cambio rápido. Gran parte de lo que sabemos sobre las relaciones de los centros de enseñanza con su entorno se basa en investigaciones realizadas en contextos mucho más estables, en los que es difícil discernir la causa del efecto. Por ejemplo, hay pruebas sólidas de que, con frecuencia, la escuela refleja la estratificación social y contribuye a reproducirla al proporcionar a los estudiantes de diferentes orígenes sociales distintas oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, los hijos de padres pobres reciben menos y peor educación que los de padres más acomodados. Asimismo, el rendimiento académico es un buen predictor de los ingresos. El aumento de la desigualdad de ingresos está relacionado con el aumento de la desigualdad educativa, si bien se ha demostrado que las políticas educativas de los gobiernos atemperan esta relación (Mayer, 2010).

La idea de que la política educativa puede mitigar la relación estructural entre educación y desigualdad de ingresos indica que el sistema educativo tiene cierta autonomía con respecto a la estructura social más amplia. Sin embargo, averiguar hasta qué punto la política educativa y las escuelas solamente pueden limitarse a reproducir las estructuras sociales, o si por el contrario tienen la capacidad de transformar las relaciones sociales es complicado, ya que los cambios en la desigualdad educativa y social se producen de

forma lenta y simultánea, lo cual dificulta establecer cuál es la causa y cuál el efecto. Sin embargo, una pandemia constituye una conmoción rápida de este entorno –un fenómeno poco frecuente, equivalente a un eclipse solar–, y por lo tanto, proporciona una oportunidad única de observar cómo responden los centros de enseñanza y los sistemas educativos cuando sus circunstancias cambian, casi al pie de la letra, de la noche a la mañana. Previsiblemente, una conmoción de esta clase tendrá consecuencias desproporcionadas para los pobres a través de sus efectos sobre los ingresos y la salud, constituyendo así una ocasión sin precedentes para examinar si se aplican políticas dirigidas a paliar las pérdidas desproporcionadas de oportunidades educativas consecuencia de esas conmociones sobre los ingresos y la salud de los pobres, y hasta qué punto son eficaces.

1.3. Una síntesis global de los hechos

Para comprender plenamente el impacto educativo de la pandemia en los sistemas, los educadores y los estudiantes, será necesario analizarlo en tres marcos temporales: el impacto inmediato, que tiene lugar mientras la pandemia está activa; los momentos inmediatamente posteriores, en los que la epidemia se encuentra bajo control, en gran medida como resultado de la inmunidad de grupo alcanzada una vez que la mayoría de la población haya sido vacunada; y los momentos posteriores a medio plazo, cuando los sistemas educativos, las sociedades y las economías han vuelto a cierta estabilidad.

Los países diferirán en el tiempo de transición a través de estas tres etapas en función del desarrollo de la pandemia y del éxito en su control como resultado de las medidas de salud pública y la disponibilidad, distribución y aceptación de las vacunas, y también de la posible aparición de cepas más virulentas del patógeno que podrían ralentizar los esfuerzos para contener su propagación. La producción y distribución de las vacunas supone un reto que se traduce en considerables desigualdades en la tasa de vacunación entre países de diferentes niveles de ingresos. Se calcula que se necesitan 11.000 millones de dosis para alcanzar la inmunidad de grupo a escala mundial (más del 70% de la población vacunada). A fecha de 24 de mayo de 2021 se había administrado un total de 1.545.967.545 dosis de vacuna (WHO, 2021a), pero el 75% se habían distribuido solamente en 10 países de altos ingresos (Adhanom 2021).

De los 9.500 millones de dosis que se espera que estén disponibles de aquí a finales de 2021, 6.000 millones ya han sido compradas por países de ingresos altos y medios-altos, mientras que los de ingresos bajos y muy bajos –en los que vive el 80% de la población mundial– solo tienen asegurados 2.600 millones, incluidas las prometidas por Covax, una iniciativa internacional de desarrollo para vacunar al 20% de la población mundial (Irwin 2021). A este ritmo, se calcula que se tardará como mínimo hasta finales de 2022 en vacunar a la población mundial con menos ingresos (Irwin 2021).

Probablemente, las repercusiones de la pandemia para la educación serán diferentes en cada uno de estos marcos temporales, y lo mismo ocurrirá con los desafíos a los que los educadores y los administradores se enfrentarán en cada caso. En consecuencia, las respuestas políticas necesarias variarán según el contexto. El horizonte inmediato –que se podría definir como el periodo de emergencia– puede analizarse a su vez en varias etapas, ya que, dada la duración relativamente larga de la pandemia, superior a un año, los centros y los sistemas de enseñanza han podido adaptar sus respuestas en función de la evolución de la epidemia, y han seguido educando en diversos grados gracias a las diferentes estrategias de continuidad educativa adoptadas durante la crisis sanitaria. En la fase inicial de este impacto inmediato, las respuestas fueron reactivas, con muy poca información sobre sus resultados y con considerables limitaciones en cuanto a los recursos disponibles para responder con eficacia. A esta primera fase de la emergencia le siguieron esfuerzos más deliberados para continuar educando, en algunos casos con la reapertura –total o parcial– de los centros de enseñanza, así como acciones más coordinadas y exhaustivas para proporcionar la posibilidad de aprender a distancia. La mayoría de los análisis que se presentan en este libro se centran en este horizonte inmediato, y abarcan los 12 meses comprendidos entre enero de 2020, cuando la pandemia empezó a propagarse más allá de China –el brote fue reconocido como mundial el 11 de marzo–, hasta diciembre del mismo año.

El impacto de la pandemia a partir del periodo inmediatamente posterior a ella no será un tema central de este libro, en gran medida porque la mayoría de los países todavía no han alcanzado una fase pospandemia. Aun así, el capítulo de conclusiones extrae algunas implicaciones de las repercusiones y las respuestas a corto plazo para ese momento.

Las respuestas de la política educativa deben abordar de forma diferenciada cada uno de estos tres marcos temporales: la mitigación a corto plazo del impacto durante la emergencia; la reparación y la recuperación inmediatas en el periodo posterior; y la recuperación y la mejora a medio plazo tras el primer periodo pospandémico.

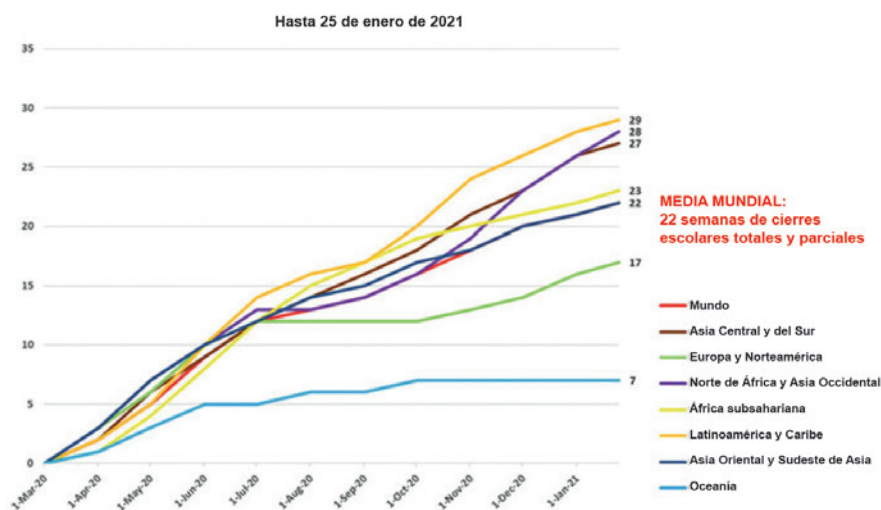
Cuando la epidemia se propagó desde Wuhan, en China –donde se produjo el primer estallido en diciembre de 2019– al resto del mundo, los Gobiernos locales y nacionales suspendieron la actividad de los centros de enseñanza como una medida para contener la rápida expansión del virus. Limitar el encuentro en las escuelas, donde la proximidad hace que las infecciones respiratorias se propaguen rápidamente, es algo que ya se había hecho en anteriores pandemias como una forma de evitar un exceso de demanda de servicios de atención de urgencia en los hospitales. De hecho, algunos estudios de epidemias precedentes demostraban que el cierre de los centros de enseñanza contribuía a ralentizar los contagios. Un estudio de las intervenciones no farmacológicas realizadas durante la pandemia de 1918-1919 en Estados Unidos muestra que la mortalidad fue menor en las ciudades que cerraron las escuelas y prohibieron las reuniones públicas (Markel *et al.* 2007). Una revisión de 79 estudios epidemiológicos que examinan

el efecto de los cierres de los centros educativos en la propagación de la gripe y las pandemias llegó a la conclusión de que la medida contribuyó a contener la difusión (Jackson *et al.* 2013).

El 26 de enero, China fue el primer país en aplicar el cierre nacional de escuelas y universidades, prolongando las fiestas del Año Nuevo. Cuando, el 3 de marzo de 2020, la Unesco hizo público el primer informe mundial sobre el impacto de la pandemia en la educación, 22 países habían cerrado las escuelas y las universidades como parte de las medidas para contener la propagación del virus, lo cual afectó a 290 millones de alumnos (Unesco, 2020). A raíz del anuncio hecho por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020 de que la covid-19 era una pandemia mundial, el número de países que cerraron los centros de enseñanza aumentó rápidamente. En los días que siguieron, 79 países habían suspendido la actividad de sus centros educativos (Unesco, 2020).

Tras el cierre completo inicial de los centros de enseñanza, en una mayoría de países de todo el mundo hubo una reapertura parcial, en algunos casos combinada con cierres localizados. La Unesco calculó que, para finales de enero de 2021, en todo el mundo las escuelas habían cerrado totalmente una media de 14 semanas, periodo que se prolongaba a 22 semanas si se incluían los cierres localizados (Unesco, 2021). La duración de los cierres escolares varía mucho de una zona a otra, y va desde las 20 semanas de cierres nacionales completos en Latinoamérica y el Caribe, a tan solo un mes en Oceanía y 10 semanas en Europa. Las diferencias son similares en lo que a cierres localizados se refiere: de las 29 semanas en Latinoamérica y el Caribe hasta las 7 semanas de Oceanía, como se observa en el Cuadro 1.1. En enero de 2021, los centros de enseñanza estaban totalmente abiertos en 101 países.

Cuadro 1.1: Duración de los cierres escolares totales y parciales por zonas geográficas a 25 de enero de 2021. Fuente: Unesco, 2021.



Cuando quedó claro que pasaría un tiempo considerable hasta que se dispusiera de una vacuna para evitar los contagios, los Gobiernos empezaron a considerar opciones para seguir mientras tanto con la educación. Estas opciones iban desde la reapertura total o parcial de los centros de enseñanza hasta la creación de medios alternativos de transmisión a través de clases por Internet, distribución de paquetes didácticos impresos, el empleo de la radio y la televisión, y el uso de los teléfonos móviles para la comunicación unidireccional o bidireccional con los estudiantes. En la mayoría de los casos, la puesta en práctica de estos medios alternativos fue un proceso que evolucionó sobre la marcha, a veces improvisado, con un rápido intercambio de ideas entre contextos sobre lo que estaba funcionando bien y las muchas cosas que no estaban funcionando como se pretendía. Dado que la experiencia anterior sobre la aplicación de estas medidas en un contexto similar de cierre escolar era limitada, no se disponía de demasiados conocimientos sistematizados sobre lo que “funcionaba” para transferir cualquier estrategia con cierta confianza en los resultados que daría en la situación creada por la pandemia. A medida que las alternativas se pusieron en marcha, los educadores y los Gobiernos fueron aprendiendo a qué necesidades estaban dando respuesta y a cuáles no.

Por ejemplo, enseguida se volvió evidente que la creación de formas alternativas de proporcionar instrucción era solo una parte del reto. Dado que en muchas jurisdicciones las escuelas prestan toda una serie de servicios –desde comida hasta asesoramiento psicológico– además de la enseñanza, se hizo necesario encontrar maneras alternativas de proporcionarlos, no solo para dar respuesta a necesidades reconocidas ya antes de la pandemia, sino porque la emergencia había aumentado la pobreza, la inseguridad alimentaria y los problemas de salud mental, por lo cual esa asistencia se volvió aún más esencial.

Cuando los Gobiernos se dieron cuenta de que las iniciativas educativas alternativas habían mermado la capacidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje de un curso académico normal, hubo que establecer nuevas prioridades curriculares.

En un estudio realizado a finales de abril y principios de mayo de 2020, basado en una encuesta distribuida a una muestra aleatoria de docentes y administradores de la educación de 59 países, descubrimos que, aunque en todos los casos los centros de enseñanza habían cerrado, en todos los países analizados se habían desarrollado formas alternativas para dar continuidad a la educación. Los planes consistían en el uso de los recursos digitales existentes, clases por Internet dadas por los profesores habituales de los estudiantes, paquetes educativos con recursos impresos, y programas educativos por televisión. La encuesta reveló desigualdades graves entre alumnos de diferentes orígenes socioeconómicos en cuanto a acceso tanto a Internet como a los dispositivos, así como a las capacidades para utilizarlos. No obstante, en conjunto, las estrategias de continuidad

de la educación fueron valoradas favorablemente por los docentes y los administradores, que consideraban que habían ofrecido oportunidades eficaces de aprendizaje a los alumnos. Estas estrategias priorizaban el aprendizaje académico y ofrecían apoyo a los docentes, mientras que daban menos importancia al desarrollo emocional y social de los alumnos.

Las estrategias desplegaron diferentes mecanismos de apoyo a los profesores, sobre todo proporcionándoles acceso a recursos, redes de compañeros dentro del centro de enseñanza y entre centros, y orientación oportuna por parte de la dirección. Para reforzar el desarrollo profesional de los docentes se empleó toda una serie de medios, la mayoría basados en plataformas digitales de aprendizaje, herramientas que les permitían comunicarse con otros profesores, y aulas virtuales (Reimers y Schleicher, 2020).

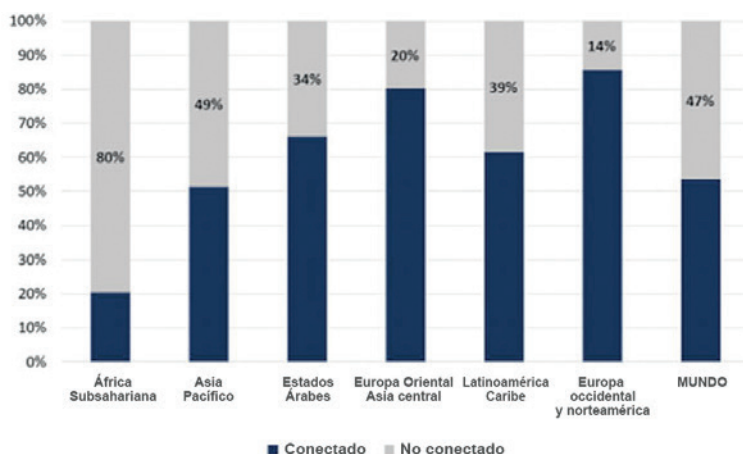
Según la Unesco, y tal como se puede apreciar en el Cuadro 1.2, algunos países recurrieron más a unas estrategias que a otros, mientras que otros utilizaron una combinación de varias.

Cuadro 1.2: Soluciones de aprendizaje a distancia de iniciativa gubernamental, y alcance previsto. Fuente: Giannini 2020. capítulo



Un número significativo de alumnos no tuvo acceso a las soluciones a través de Internet porque no podían conectarse a la Red, como mostró un informe de la Unesco de mayo de 2020. En África Subsahariana, el 80% de los estudiantes no tenía Internet en casa. En Asia-Pacífico el porcentaje de quienes no tenían acceso era del 49%, en los Estados Árabes, del 34%, y en Latinoamérica, del 39%, mientras que en Europa Oriental y Asia Central era solo del 20%, y en Europa Occidental y Norteamérica, del 14% (Giannini, 2020).

Cuadro 1.3: Porcentaje de estudiantes con Internet en casa en los países que emplearon exclusivamente plataformas de aprendizaje a través de la Red. Fuente: Giannini, 2020.



Un estudio posterior realizado por la Unesco, Unicef y el Banco Mundial entre altos funcionarios de planificación educativa de los Ministerios de Educación de varios países obtuvo resultados similares. Las tres organizaciones distribuyeron dos encuestas, una entre mayo y junio de 2020, y otra entre julio y octubre de 2020, entre funcionarios gubernamentales de 118 y 149 países, respectivamente. El estudio registró periodos prolongados de cierre escolar, así como diferencias entre los países en cuanto a la supervisión del aprendizaje de los alumnos, con niveles de tutorización mucho mayores en los países de ingresos altos que en los de ingresos bajos. También confirmó que la mayoría de los Gobiernos crearon sistemas educativos alternativos durante el periodo de cierre de los centros de enseñanza a través de diversas modalidades que incluían plataformas digitales, televisión, radio, y paquetes educativos impresos. Asimismo, adoptaron medidas específicas para facilitar el acceso a esas plataformas a los alumnos desfavorecidos, entregaron dispositivos o subvencionaron la conexión a Internet. También prestaron apoyo a los docentes y a los cuidadores. El informe muestra disparidades entre países con diferentes niveles de ingresos: la mayoría de los países de ingresos altos proporcionaron esta clase de apoyo, mientras que una tercera parte de los países de ingresos bajos no ofrecieron ninguna ayuda específica para la conexión a Internet a las familias con pocos ingresos (Unesco-Unicef-World Bank, 2020).

Las encuestas de Unesco-Unicef-Banco Mundial revelan considerables diferencias en las respuestas educativas según el nivel de ingresos del país. Por ejemplo, mientras que a finales de septiembre de 2020 los centros de enseñanza de los países de ingresos altos habían estado cerrados una media de 27 días, la cifra aumentaba hasta 40 días en los de ingresos medios, 68 en los de ingresos medios-bajos, y 60 en los de ingresos bajos (*Ibid*, 15).

Cuando las escuelas volvieron a abrir, la mayoría de los países no tenían planes para evaluar sistemáticamente los niveles de conocimientos y aptitudes de los estudiantes, y las evaluaciones nacionales sistemáticas se suspendieron. De un país a otro y dentro del mismo país, se registraron diferencias considerables en cuanto a la fecha y la forma de reapertura de los centros. Mientras que algunos países ofrecieron opciones de aprendizaje tanto presencial como a distancia –y dejaron a elección de los alumnos cuál de los dos utilizar–, otros no ofrecieron dichas opciones. Las diferencias afectaron también al tiempo de educación presencial al que tuvieron acceso los estudiantes cuando los centros volvieron a abrir, y algunas escuelas, aunque no todas, adoptaron medidas para remediar la pérdida de aprendizaje.

1.4. El telón de fondo de la pandemia: una desigualdad y una exclusión social enormes y crecientes

La pandemia ha afectado a los sistemas educativos en un momento en el que estos se enfrentaban a dos graves problemas previos interrelacionados: la desigualdad educativa y una relevancia insuficiente. El aumento considerable de la desigualdad económica, en especial entre ciudadanos del mismo país, ha tenido como consecuencia problemas de inclusión en la sociedad y legitimidad del contrato social, particularmente en las sociedades democráticas. A lo largo de los últimos 30 años, la desigualdad de ingresos se ha acentuado en países como China, India, y la mayoría de los países desarrollados. Es más, en los últimos 25 años se registran importantes desigualdades entre países, a pesar de que estas hayan disminuido en ese mismo periodo. Los ingresos medios de un ciudadano norteamericano son 16 veces superiores a los de un ciudadano medio de África subsahariana. El 71% de la población mundial vive en países en los que la desigualdad ha aumentado (UN, 2021), una desigualdad que se vió agudizada por la gran recesión de 2008-2009 (Smeeding, 2012).

Uno de los correlatos de la desigualdad de ingresos es la desigualdad en la educación. Los estudios muestran que existe una relación entre expansión de la educación (aumento del promedio de años de escolarización y reducción de la desigualdad escolar) y menor desigualdad de ingresos (Coadi y Dizioly, 2017). Pero, muy a menudo, los sistemas educativos reflejan las desigualdades sociales, ya que ofrecen a los hijos de los pobres, frecuentemente segregados en escuelas de baja calidad, insuficientes oportunidades de desarrollar las capacidades que les ayuden a mejorar su situación, mientras que a los alumnos de contextos más acomodados les brindan la posibilidad de adquirir los conocimientos y las capacidades que les darán acceso a participar en la vida económica y ciudadana. De este modo, las escuelas funcionan como un mecanismo estructural que reproduce la desigualdad y, de hecho, la legitima, ya que oculta las fuerzas estructurales que sitúan a las personas en condiciones de vida y bienestar muy diferentes con una ideología de la meritocracia que, en la práctica, culpa a los pobres de las circunstancias a las que los conduce su falta de capacidades, cuando no se les han dado oportunidades reales de desarrollarlas.

Existen abundantes pruebas de los muy diferentes resultados de aprendizaje alcanzados por alumnos de distintos orígenes sociales, y de la disparidad de los entornos educativos a los que tienen acceso. En la evaluación más reciente de los conocimientos y las capacidades de los jóvenes realizada por la OCDE, el estatus socioeconómico de los estudiantes muestra una correlación significativa con su rendimiento en lectoescritura, matemáticas y ciencias en los 76 países que participaron en el estudio (OECD, 2019). En los países de la OCDE, un promedio del 12% de las diferencias en la capacidad lectora se explica por el origen socioeconómico del alumno. La intensidad de esta relación varía entre países: en algunos está por debajo de la media, como en Macao (1,7%), Azerbaiyán (4,3%), Kazajistán (4,3%), Kosovo (4,9%), Hong Kong (5,1%) o Montenegro (5,8%). En otros, la relación entre origen socioeconómico y capacidad lectora supera con mucho la media. Es el caso de Bielorrusia (19,8%), Rumanía (18,1%), Filipinas (18%) o Luxemburgo (17,8%). Entre los estudiantes pertenecientes al 25% de más bajos ingresos y los pertenecientes al 25% de ingresos más altos de la distribución socioeconómica existe una brecha en materia de capacidades lectoras de 89 puntos de media, lo cual representa una quinta parte del promedio de 487 puntos en esta materia, y casi el equivalente a la desviación típica de la distribución global de las puntuaciones en capacidad lectora de PISA. A pesar de esta estrecha relación entre origen social y comprensión lectora, hay estudiantes que se salen de la norma. El porcentaje medio de alumnos cuyo origen social se sitúa en el 25% inferior (los estudiantes más pobres), y cuya comprensión lectora está en el 25% más alto (alumnos resilientes académicamente), es de un 11% en todos los países de la OCDE. El porcentaje es mucho más alto en los países en los que la relación entre origen social y rendimiento es menor. Por ejemplo, en Macao, el 20% de los alumnos cuyo rendimiento se sitúa en el 25% superior pertenecen al 25% más pobre. En cambio, en los países con una estrecha relación entre ambas variables, el porcentaje de estudiantes resilientes académicamente es mucho más bajo, con un 9% en Bielorrusia y Rumanía. Estas diferencias de capacidad lectora por origen socioeconómico son aún más marcadas si nos fijamos en los niveles superiores de comprensión lectora, es decir, aquellos en los que los estudiantes pueden entender textos largos que incluyen conceptos abstractos y ponen a prueba el sentido común, así como distinguir entre hechos y opiniones basándose en pistas implícitas sobre la fuente de información. En la OCDE, solo una media del 2,9% de los estudiantes más pobres puede leer con estos niveles de comprensión, frente al 17,4% del cuartil más rico (OECD, 2019b, 58). La Tabla 1.1 resume las diferencias socioeconómicas en comprensión lectora. La relación entre origen socioeconómico y conocimientos y capacidades de los estudiantes es todavía mayor en las áreas de matemáticas y en ciencias. En la OCDE, las capacidades matemáticas y las relacionadas con las ciencias están determinadas por el origen socioeconómico en un 13,8% y un 12,8% de media respectivamente.

Tabla 1.1. Panorama de las disparidades socioeconómicas en el rendimiento académico.
Fuente: OECD 2019b (Tabla II.1, p. 17).

Países/economías con un rendimiento medio/fuerza del gradiente socioeconómico/porcentaje de estudiantes resilientes por encima de la media de la OCDE					
Países/economías con un rendimiento medio/fuerza del gradiente socioeconómico/porcentaje de estudiantes resilientes que no difieren significativamente de la media de la OCDE					
Países/economías con un rendimiento medio/fuerza del gradiente socioeconómico/porcentaje de estudiantes resilientes por debajo de la media de la OCDE					
	Puntuación media en lectura PISA 2018	Índice de cobertura 3: Cobertura de la población de 15 años de edad	Fuerza: Porcentaje de la varianza de la comprensión lectora explicado por ESCS1 (nivel socioeconómico) (R^2)	Diferencia en lectura entre estudiantes favorecidos ² y desfavorecidos	Porcentaje de estudiantes desfavorecidos resilientes académicamente ³
	Media		%	Dif. puntuación	%
Media de la OCDE	487	M	12.0	89	11
Pekín-Shaghái-Jiang-su-Zhejiang (China)	555	0.81	12.6	82	12
Singapur	549	0.95	13.2	104	10
Macao (China)	525	0.88	1.7	31	20
Hong Kong (China)	524	0.98	5.1	59	16
Estonia	523	0.93	6.2	61	16
Canadá	520	0.86	6.7	68	14
Finlandia	520	0.96	9.2	79	13
Irlanda	518	0.96	10.7	75	13
Corea	514	0.88	8.0	75	13
Polonia	512	0.90	11.6	90	11
Suecia	506	0.86	10.7	89	11
Nueva Zelanda	506	0.89	12.9	96	12
Estados Unidos	505	0.86	12.0	99	10
Reino Unido	504	0.85	9.3	80	14
Japón	504	0.91	8.0	72	12
Australia	503	0.89	10.1	89	13
Taiwán	503	0.92	11.4	89	12
Dinamarca	501	0.88	9.9	78	12
Noruega	499	0.91	7.5	73	12
Alemania	498	0.99	17.2	113	10
Eslovenia	495	0.98	12.1	80	12
Bélgica	493	0.94	17.2	109	9

Francia	493	0.91	17.5	107	10
Portugal	492	0.87	13.5	95	10
República Checa	490	0.95	16.5	105	9
Holanda	485	0.91	10.5	88	13
Austria	484	0.89	13.0	93	10
Suiza	484	0.89	15.6	104	9
Croacia	479	0.89	7.7	63	15
Letonia	479	0.89	7.2	65	12
Rusia	479	0.94	7.3	67	13
Italia	476	0.85	8.9	75	12
Hungría	476	0.90	19.1	113	8
Lituania	476	0.90	13.2	89	11
Islandia	474	0.92	6.6	72	13
Bielorrusia	474	0.88	19.8	102	9
Israel	470	0.81	14.0	121	8
Luxemburgo	470	0.87	17.8	122	8
Ucrania	466	0.87	14.0	90	12
Turquía	466	0.73	11.4	76	15
República Eslovaca	458	0.86	17.5	106	9
Grecia	457	0.93	10.9	84	12
Chile	452	0.89	12.7	87	11
Malta	448	0.97	7.6	85	13
Serbia	439	0.88	7.8	73	13
Emiratos Árabes Unidos	432	0.92	11.1	105	7
Rumanía	428	0.71	18.1	109	9
Uruguay	427	0.77	16.0	99	9
Costa Rica	426	0.63	15.6	83	10
Chipre	424	0.92	6.8	69	13
Moldavia	424	0.95	17.3	102	8
Montenegro	421	0.95	5.8	55	14
México	420	0.66	13.7	81	11
Bulgaria	420	0.72	15.0	106	6
Jordania	419	0.57	7.7	64	12
Malasia	415	0.72	16.3	89	10
Brasil	413	0.56	14.0	97	10
Colombia	412	0.62	13.7	86	10
Brunéi	408	0.97	16.0	103	9
Qatar	407	0.92	8.6	93	9
Albania	405	0.46	7.8	61	12
Bosnia Herzegovina	403	0.82	7.3	58	13
Argentina	402	0.81	17.1	102	8
Perú	401	0.73	21.5	110	6
Arabia Saudí	399	0.85	11.5	74	11

Tailandia	393	0.72	12.0	69	13
Macedonia del Norte	393	0.95	10.2	80	13
Bakú (Azerbaiyán)	389	0.46	4.3	41	17
Kazajistán	387	0.92	4.3	40	16
Georgia	380	0.83	9.4	68	12
Panamá	377	0.53	17.0	95	9
Indonesia	371	0.85	7.8	52	14
Marruecos	359	0.64	7.1	51	13
Líbano	353	0.87	12.2	103	9
Kosovo	353	0.84	4.9	40	17
Rep. Dominicana	342	0.73	8.9	65	12
Filipinas	340	0.68	18.0	88	8
España	M	0.92	M	M	M

El gran número de alumnos que no consiguen adquirir conocimientos y capacidades en la escuela ha sido descrito por el Banco Mundial, entre otros, como una “crisis mundial de aprendizaje” o como “pobreza de aprendizaje”, aunque las pruebas de la estrecha correlación entre esta y la pobreza familiar indica que sería más acertado describirla como una “crisis de aprendizaje de los hijos de los pobres” (World Bank, 2018). Estos bajos niveles de aprendizaje tienen implicaciones directas para la capacidad de los estudiantes de aprovechar las soluciones educativas alternativas puestas en práctica para enseñar durante la pandemia. Es evidente que los alumnos que pueden leer a un nivel alto son más capaces de estudiar de manera independiente utilizando textos y otros recursos que aquellos a los que les cuesta leer.

El segundo desafío interrelacionado es el de asegurar que lo que *todos* los niños aprenden en el colegio es relevante para las exigencias del presente y, lo que es más importante, del futuro. Aunque el problema de la relevancia del aprendizaje no es nuevo en educación, los rápidos cambios de las sociedades, producto de desarrollos en las tecnologías de comunicación y computación y en las demandas para la participación cívica y política, hacen que ahora sea más urgente abordarlo. A los estudiantes capaces de fijarse metas de aprendizaje individuales, con mayor capacidad de autogestión, más hábiles en el uso de las tecnologías, más flexibles y resilientes, o que ya tenían experiencia en el aprendizaje a distancia, les fue más fácil seguir aprendiendo mediante los procedimientos de enseñanza a distancia establecidos durante la pandemia que a aquellos con capacidades menos desarrolladas. Si bien la importancia concedida al desarrollo de este abanico de capacidades, denominadas también aptitudes para el siglo XXI, ha sido creciente en el mundo –como muestra una serie de recientes reformas de los planes de estudios–, existen grandes divergencias entre las ambiciosas aspiraciones reflejadas en los modernos planes y estándares académicos, y la

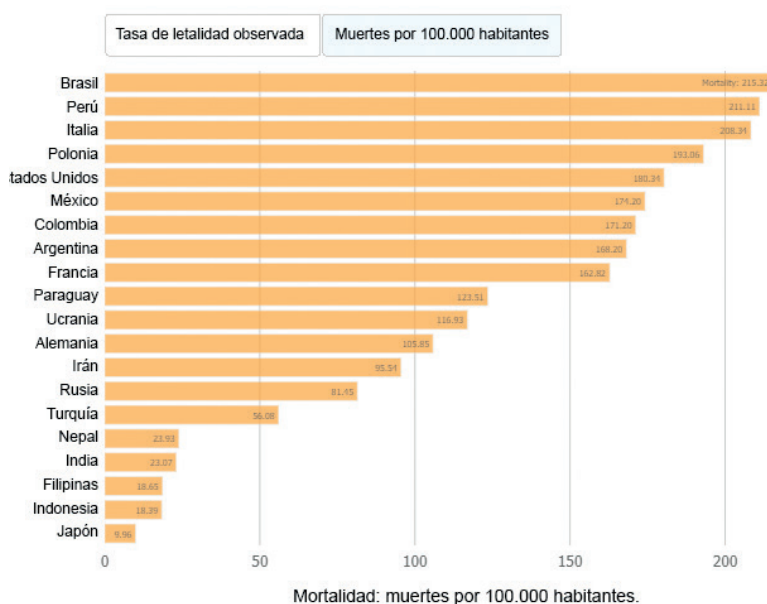
puesta en práctica de las reformas y la praxis docente (Reimers, 2020b y 2021).

Los problemas de la poca eficacia y la escasa relevancia han sido objeto de atención por parte de los Gobiernos y los organismos internacionales para el desarrollo, entre ellos Naciones Unidas y la OCDE. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, por ejemplo, proponen una concepción de la educación dirigida a alcanzar una visión inclusiva y sostenible para el planeta, aunque, en la mayoría de los casos, los recursos puestos a disposición para financiar el cumplimiento del objetivo educativo no están a la altura de las ambiciones. En 2019, la directora general de la Unesco encargó a una comisión internacional que preparase un informe sobre el futuro de la educación, centrándose en particular en la cuestión de cómo poner en sintonía las instituciones educativas con los retos a los que se enfrentan la humanidad y el planeta.

1.5. La pandemia y la salud

El principal efecto directo del coronavirus es que infecta a las personas poniendo en peligro su salud y, en algunos casos, causando su muerte o teniendo secuelas debilitantes de diverso tipo. Hasta el 27 de mayo de 2021 se habían contagiado 168.010.871 personas en todo el mundo. De ellas, 3.494.758 habían muerto oficialmente a causa de la covid-19 (World Health Organization, 2021a), a las que probablemente haya que sumar otros tres millones, que es el exceso de mortalidad con respecto al número total de fallecimientos del año pasado (World Health Organization, 2021b). Como cabía esperar, el número de contagios es mayor en los países más poblados, pero la tasa de contagios y la de muertes con respecto a la población total indica diferencias en la eficacia de las políticas sanitarias utilizadas para contener la propagación, como muestra el Cuadro 1.4, que incluye los 20 países con las cifras relativas más altas de fallecimientos por covid-19. Estas divergencias reflejan diferencias en la eficacia de las políticas sanitarias para frenar la pandemia, así como en la respuesta de la población a las instrucciones de las autoridades de salud pública. Los países en los que los líderes políticos no siguieron los consejos basados en la ciencia para contener la expansión, y en los que una parte importante de la población no se comportó de manera que contribuyese a mitigarla, por ejemplo, evitando el uso de mascarillas o no respetando la distancia social, como Brasil y Estados Unidos, salieron mucho peor parados que aquellos que aplicaron medidas de salud pública eficaces para la contención, como China, Corea del Sur o Singapur, donde las cifras de muertos por 100.000 habitantes fueron tan bajas que no aparecen entre los 20 países con tasas más altas.

Cuadro 1.4: Número de muertes atribuidas a la covid-19 por 100.000 habitantes en los 20 países con las tasas más altas. Datos para el 27 de mayo de 2021. Fuente. Johns Hopkins University. Coronavirus Resource Center. 2021).



1.6. La pandemia, la pobreza y la desigualdad

Las medidas de distancia social limitaron la capacidad de las empresas para desarrollar su actividad y redujeron los ingresos de los hogares y la demanda. Esto produjo una recesión económica en muchos países. Por ejemplo, en Estados Unidos, el 43% de las pequeñas empresas cerró temporalmente (Bartik *et al.*, 2020).

Una encuesta realizada en hogares de 17 países de Latinoamérica y el Caribe demostró que la pandemia de covid-19 no había repercutido igual en los hogares con diferentes niveles de ingresos. El estudio muestra pérdidas de empleo significativas y desiguales con efectos más severos en los hogares con ingresos más bajos. Asimismo, revela que el 45% de los entrevistados declararon que un miembro del hogar se había quedado sin trabajo, y que en el 58% de los hogares de los propietarios de un pequeño negocio familiar había un miembro que había cerrado su negocio. Los efectos son considerablemente más marcados entre los hogares con ingresos más bajos, en las que alrededor de 71% declaró que uno de sus miembros había perdido el empleo, y el 61% que uno de los integrantes de la familia había

cerrado su negocio, frente a tan solo un 14% que respondió que un miembro de la familia había perdido el trabajo, y un 54% que respondió que algún integrante de la familia había cerrado su negocio en los hogares de ingresos más altos (Bottan, Hoffman y Vera-Cossio, 2020).

Se calcula que la recesión mundial aumentó la pobreza extrema en el mundo en 88 millones de personas en 2020 y en otros 35 millones en 2021 (World Bank, 2020). Una encuesta realizada por Unicef en México registró un aumento del hambre del 6,7% y una pérdida de ingresos familiares del 30% entre mayo y julio de 2020 (Unicef Mexico, 2020).

Como los colegios de algunos países ofrecen un servicio de comidas como parte del programa de reducción de la pobreza, durante la pandemia algunos crearon sistemas alternativos de reparto, o lo sustituyeron por programas de transferencia de dinero en efectivo. Por ejemplo, São Paulo, en Brasil, estableció el programa de transferencia *Merenda en Casa* para sustituir los programas diarios de comida en el colegio (Dellagnelo y Reimers, 2020; São Paulo Government, 2020).

En el verano de 2020, Save the Children realizó una encuesta entre niños y familias de 46 países para analizar las repercusiones de la crisis, dirigida a los participantes en sus programas, a otras poblaciones de interés, y al público en general. El informe de las conclusiones referentes a los participantes en sus programas –que incluyen predominantemente niños y familias vulnerables– registra violencia doméstica declarada en una tercera parte de los hogares. La mayoría de los niños (83%) y los padres (89%) hicieron referencia a un aumento de los sentimientos negativos debido a la pandemia, y el 46% de los progenitores informaron de que sus hijos padecían malestar psicológico. De los niños que no estaban en contacto con sus amigos, el 57% eran menos felices, el 54% estaban más preocupados, y el 58% se sentían menos seguros. Entre los que pudieron interactuar con sus amigos, menos del 5% declaró sentimientos similares. Los niños con discapacidades presentaron un aumento de la incontinencia nocturna (7%), así como episodios inusuales de llanto y gritos (17%) desde el comienzo de la pandemia, un aumento tres veces superior al registrado entre los niños sin discapacidades. Los pequeños también informaron de que se les habían asignado más tareas domésticas –un 63% de las niñas y un 43% de los niños–, y el 20% de las niñas declaró que tenían demasiadas tareas como para poder dedicar tiempo a sus estudios, frente a un 10% de los niños (Ritz *et al.*, 2020).

1.7. Preparación para la enseñanza a distancia durante una pandemia

El apoyo prestado a los profesores y a los alumnos antes de la pandemia para que desarrollaran capacidades para enseñar y aprender de forma digital varió de país a país, al igual

que la disponibilidad de recursos que se pudiesen desplegar rápidamente como parte de la estrategia de continuidad de la educación a distancia. La Tabla 1.2 muestra, a partir de una encuesta realizada por la OCDE en 2018, en qué medida los docentes estaban preparados para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC por sus siglas en inglés) en sus clases. El porcentaje de profesores que declararon que el empleo de las TIC formaba parte de su preparación docente varía entre el 37% y el 97%. La variación es similar en el porcentaje de profesores que se sienten adecuadamente preparados para utilizar estas tecnologías, que han recibido actualización profesional reciente en el tema, o que piensan que necesitan recibirla urgentemente. Lo mismo ocurre con el porcentaje de profesores que permiten habitualmente que sus alumnos utilicen las TIC como parte de su trabajo escolar.

Estas diferencias, junto con las relativas a la disponibilidad de tecnologías y la posibilidad de los estudiantes de conectarse a Internet, tienen como consecuencia muy distintos niveles de preparación para enseñar a distancia a través de Internet como parte de la estrategia de continuidad de la educación durante la interrupción de las clases presenciales.

Tabla 1.2: Preparación para el uso de las TIC en la docencia ([Fuente TALIS 2018 Results \(Volume I\) - © OECD 2019](#) Capítulo 1, Cuadro I.1.1 ICT for teaching)

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2018, tablas I.4.13, I.4.13, I.5.18, I.5.21, I.2.1 y I.3.63.

** La tasa de participación de directores es demasiado baja para asegurar la comparabilidad con lo declarado por sus homólogos, y los cálculos para el país no se han incluido en la media de la OCDE.*

Información sobre los datos para Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

Países/economías en los que el indicador está por encima de la media de la OCDE
Países/economías en los que el indicador no difiere estadísticamente de la media de la OCDE
Países/economías en los que el indicador está por debajo de la media de la OCDE

	Porcentaje de docentes cuya educación o formación reglada ha incluido el “empleo de las TIC para la enseñanza”	Porcentaje de profesores que se sienten “bien preparados” o “muy bien preparados” para el uso de las TIC para la docencia	Porcentaje de profesores cuyas actividades recientes de desarrollo profesional han incluido el “uso de las TIC para la docencia”	Porcentaje de profesores que declaran que necesitan urgentemente desarrollar sus capacidades profesionales para utilizar las TIC en la docencia	Porcentaje de profesores que permiten “frecuentemente” o “siempre” que sus alumnos utilicen las TIC para los proyectos o el trabajo en el aula	Porcentaje de directores que declaran escasez o inadecuación de la tecnología digital para la formación
	Capítulo 4	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 5	Capítulo 2	Capítulo 3
Alberta (Canadá)	71	42	56	8	66	12
Australia*	65	39	67	11	78	12
Austria	40	20	46	15	33	18
Bélgica	51	28	40	18	29	29
Comunidad flamenca (Bélgica)	56	34	45	9	38	16
Brasil	64	64	52	27	42	59
Bulgaria	58	50	63	23	44	26
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)	53	50	61	20	64	39
Chile	77	67	51	17	63	13
Colombia	75	59	78	34	71	64
Croacia	47	36	73	26	46	25
República Checa	45	28	41	13	35	24
Dinamarca	47	40	47	11	90	13
Inglaterra (UK)	75	51	40	5	41	15
Estonia	54	30	74	19	46	12
Finlandia	56	21	74	19	51	20
Francia	51	29	50	23	36	30
Georgia	45	47	67	33	53	29
Hungría	51	66	69	20	48	36
Islandia	46	26	63	21	54	5
Israel*	58	47	69	29	52	40
Italia	52	36	68	17	47	31
Japón	60	28	53	39	18	34
Kazajistán	75	69	90	30	66	45
Corea	59	48	61	21	30	24

Letonia	55	48	77	23	48	41
Lituania	45	57	69	24	62	30
Malta	70	49	48	14	48	6
México	77	80	64	16	69	44
Holanda	49	29	61	16	51	16
Nueva Zelanda	59	34	73	14	80	18
Noruega	46	36	58	22	M	11
Portugal	47	40	47	12	57	55
Rumanía	70	70	52	21	56	50
Federación Rusa	69	72	75	15	69	32
Arabia Saudí	73	72	76	28	49	61
Shanghái (China)	79	63	77	30	24	10
Singapur	88	60	75	14	43	2
República Eslovaca	62	45	60	17	47	25
Eslovenia	53	67	59	8	37	4
Sudáfrica	62	54	53	32	38	65
España	38	36	68	15	51	21
Suecia	37	37	67	22	63	10
Turquía	74	71	61	7	67	22
Emiratos Árabes Unidos	86	86	85	10	77	31
Estados Unidos	63	45	60	10	60	19
Vietnam	97	80	93	55	43	82
Media 31 países OCDE	56	43	60	18	53	25

1.8. Repercusiones a corto plazo de la pandemia en la educación

Utilizando investigaciones anteriores a la crisis sanitaria, el estudio de la manera en que cabe esperar que la pandemia influya en la posibilidad de aprender puede basarse en lo que ya sabemos sobre qué determina el acceso a la escuela y al aprendizaje.

Para analizar la oportunidad de aprender puede resultar útil dividirla en la de acceder y asistir con regularidad a la escuela, y la de aprender mientras se asiste a esta y se participa en las actividades previstas en el currículo. John Carroll propuso un modelo para el aprendizaje escolar que destacaba la primacía del tiempo de aprendizaje. En él, el aprendizaje es una función de la relación entre el tiempo que se le dedica y el tiempo necesario para aprender. En esta relación entre aptitud (tiempo necesario para aprender) y aprendizaje interviene la oportunidad de aprender (cantidad de tiempo del que se dispone para el aprendizaje), la capacidad de enten-

der la enseñanza recibida, la calidad de esta, y la perseverancia (Carroll, 1963).

En pocas palabras, la pandemia limitó las oportunidades de los estudiantes de interactuar con sus compañeros y sus profesores y de recibir atención individualizada –con lo cual disminuyó el interés, la participación y el aprendizaje–, al mismo tiempo que aumentó la cantidad de tareas para casa, lo cual, combinado con más responsabilidades e interrupciones, redujo el tiempo de aprendizaje e incrementó el estrés y la angustia, y en el caso de algunos estudiantes, agravó los problemas de salud mental. Asimismo, la pandemia aumentó la carga de trabajo y el estrés de los profesores y creó problemas de comunicación y organización entre el personal del centro de enseñanza, y entre este y los padres.

Está claro que la pandemia limitó las condiciones tanto domésticas como escolares que favorecen la escolarización, la asistencia regular a la escuela y el tiempo dedicado a aprender. Todo indica que las estrategias alternativas puestas en práctica para mantener la continuidad de la escolarización solo restituyeron en parte la oportunidad de aprender y la calidad de la formación. Dado que los estudiantes desfavorecidos tenían menos acceso a la tecnología y a Internet, y teniendo en cuenta la mayor probabilidad de que sus familias sufriesen las consecuencias económicas de la crisis sanitaria, era de esperar que sus oportunidades de aprender se redujesen desproporcionadamente con respecto a las de sus compañeros con más acceso y recursos, y con unas condiciones de vida menos estresantes.

A consecuencia de estas limitaciones de la oportunidad de aprender, la probabilidad de que los estudiantes más vulnerables se desvincularan de la escuela fue mayor. En la práctica, esta desvinculación es una forma de abandono escolar, como mínimo temporal. Cuando los estudiantes se quedan atrás debido a su falta de participación, esto reduce aún más su motivación, lo cual conduce a una mayor pérdida de interés. Esta forma de abandono temporal puede acabar siendo permanente a medida que los alumnos asumen otras funciones, y la recuperación del aprendizaje y la puesta al día se vuelven más difíciles cuanto más atrás se queda el alumno en cuanto a expectativas curriculares. Los estudiantes que dejen la escuela se sumarán a los ya 258 millones de niños sin escolarizar registrados en 2018 (Unesco, 2018). La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha calculado que hay 24 millones de menores en peligro de no volver a la escuela (Unesco, 2020a), lo cual haría retroceder la cifra total de niños no escolarizados al mismo nivel que en el año 2000, cancelando dos décadas de avances en el acceso a la educación (Unesco 2020c, 2). Estos cálculos se basan en los siguientes probables procesos: a) desmotivación educativa y socioemocional; b) aumento de la presión económica, y c) problemas de salud y preocupación sobre la seguridad (Unesco, 2020a).

Además de las consecuencias directas de las perturbaciones sanitarias y económicas en la motivación de los alumnos, esta falta de entusiasmo ha sido resultado de la inadecuación

de las iniciativas gubernamentales para continuar con la educación por medios alternativos en relación con las circunstancias de los estudiantes. En México, por ejemplo, el Ministerio Federal de Educación cerró las escuelas el 23 de marzo de 2020. Estos cierres se prolongaron en la práctica al menos un año. Cuando el curso académico empezó el 24 de agosto de 2020, el Gobierno desplegó una estrategia nacional de continuidad de la educación consistente en el aprendizaje a distancia a través de la televisión, complementado por el acceso a plataformas digitales como Google y una programación educativa a través de las radios locales, con programas de desarrollo profesional de los docentes en capacidades básicas relacionadas con las TIC a fin de que los estudiantes participasen a distancia (World Bank, 2020c; SEP, Boletín 101, 2020). La estrategia televisiva para la continuidad de la educación durante la pandemia se adoptó porque solo el 56,4% de los hogares tienen acceso a Internet, mientras que el 92,5% tienen televisor (INEGI, 2019). Además, México hace tiempo que tiene un programa de televisión para la enseñanza secundaria (Ripani y Zucchetti, 2020). A partir de marzo de 2020, se emitieron contenidos educativos a través de *Aprende en casa I, II y III*. Algunos estados mexicanos complementaron la estrategia nacional con medidas adicionales, como programas de radio y distribución de libros de texto, planificadas a escala local (World Bank, 2020c). Asimismo, se llegó a las comunidades indígenas en 15 lenguas autóctonas gracias a la asociación con redes radiofónicas locales (Ripani y Zucchetti, 2020). El estado de Quintana Roo, por ejemplo, con una importante población maya, produjo y distribuyó cuadernos de ejercicios sobre varias materias escritos tanto en español como en maya (SEQ, 2020). La Secretaría de Estado de Educación creó también un canal de YouTube con clases en vídeo, así como un canal de la televisión pública incluido en el sistema de comunicación social de Quintana Roo, dedicado exclusivamente a la distribución de contenidos educativos (González, 2020; Hinckley *et al.*, 2021).

Si bien la elección de una estrategia de continuidad de la educación basada en la televisión se justificaba por el acceso casi universal a este medio y por la larga tradición del Ministerio de Educación en la producción de televisión educativa (*Telesecundaria*), una encuesta realizada en junio de 2020 por un organismo del Gobierno mexicano mostró que el 57,3% de los estudiantes no tenían acceso a un ordenador, un televisor, una radio o un teléfono móvil durante la emergencia, y que el 52,8% de las estrategias requerían materiales de los que los estudiantes no disponían en casa (MEJOREDU, 2020a). En la misma encuesta, el 51,4% de los estudiantes respondió que las actividades por Internet, televisión y programas de radio eran aburridas (MEJOREDU, 2020a). También declararon que tenían dificultades para aprender debidas al apoyo limitado o a la falta de explicaciones de los profesores, a que las actividades que se suponía que tenían que realizar eran poco claras, a la insuficiencia de los comentarios sobre las tareas completadas, al desconocimiento de sus aciertos o sus errores en las actividades, a la comprensión insuficiente de lo que estaban haciendo, a la disminu-

ción del aprendizaje y la comprensión, y a la percepción de que no tenían los conocimientos necesarios para pasar al curso siguiente. Más de la mitad de los alumnos (el 60% de primaria y el 44% de secundaria) comentó que durante el periodo de aprendizaje a distancia se había limitado a repasar contenidos aprendidos previamente (MEJOREDU, 2020a).

El mismo estudio preguntó a los profesores su opinión sobre los factores que impedían la participación de los alumnos. El 84,6% hizo referencia a la falta de acceso a Internet; el 76,3% a la no disponibilidad de aparatos electrónicos para conectarse a las actividades; y el 73,3% a los recursos económicos limitados (MEJOREDU 2020a, 10). Los alumnos, por su parte, se refirieron a los siguientes factores de exclusión: dificultad para seguir las actividades (“Es difícil”, “No lo entiendo”, “No tengo tiempo”), seguida por estrés o frustración, necesidad de atender a las tareas domésticas, obligación de cuidar a otras personas y ausencia de motivación expresada como pereza, cansancio, aburrimiento, falta de interés y desánimo. La mitad de los estudiantes respondió que las tareas relacionadas con el aprendizaje a distancia les causaban estrés, y el 40% dijo estar triste y tener bajos niveles de motivación (MEJOREDU 2020a, p. 10).

La estrategia de continuidad de la educación de México ejemplifica la estrategia seguida por muchos otros países. Costa Rica, por ejemplo, también cerró los centros de enseñanza en marzo de 2020 a raíz de la declaración de emergencia nacional, y pasó a un programa de escuela virtual impartido a través de Internet, y a un programa de aprendizaje a distancia diferentes según el municipio del país (Díaz Rojas 2020). Ambos se complementaron con un programa educativo de dos horas para los estudiantes de los cursos superiores de primaria que se emitía por televisión los días laborables, mientras que un programa radiofónico diario de una hora reforzaba estas iniciativas. A los cinco meses del comienzo de la estrategia virtual, el 35% de los estudiantes no se había registrado en las cuentas gratuitas de Internet que les había facilitado el Ministerio (Dirección de Prensa y Relaciones Públicas, 2020).

Bangladesh también cerró los centros de enseñanza el 16 de marzo de 2020, y fue prolongando paulatinamente lo que tenía que haber sido un cierre de dos semanas hasta al menos un año. Para ello se apoyó en una estrategia de continuidad de la educación a distancia basada en Internet, la televisión, la radio y los teléfonos móviles, lo cual conllevaba importantes dificultades para llegar a los alumnos en un país en el que, en 2019, solo el 13% de la población utilizaba Internet, y únicamente el 5,6% de los hogares tenía acceso a un ordenador (World Bank, 2019). El acceso a la televisión era mayor, ya que alcanzaba al 56% de los hogares, pero a muy pocos llegaba la radio (0,6% de la población). La disponibilidad de teléfonos móviles, aunque más extendida, no era universal: el 92% de las familias del primer quintil de ingresos tenía móvil, pero solo el 19% de la población total tenía un teléfono inteligente (World Bank, 2019; Bell, Hosain y Ovitt, 2021).

Para algunos países, la perspectiva de desarrollar formas alternativas de continuidad de la educación resultaba tan desalentadora que suspendieron el curso escolar por completo. Por ejemplo, en julio de 2020 el Ministerio de Educación de Kenia había decidido cerrar todas las escuelas públicas del país hasta enero de 2021, y empezar entonces un nuevo curso escolar. La decisión se revisó en octubre de 2020, con una reapertura parcial de los centros de enseñanza para los cursos cuyos alumnos tenían que tomar exámenes de fin de ciclo (4º y 8º de primaria y 4º de secundaria), a fin de preparar a los estudiantes para las pruebas oficiales de final de estudios y para estas transiciones críticas (Voothaluru, Hinrichs y Pakebusch, 2021).

En Sudáfrica se hizo frente a la covid-19 con cierres de escuelas a gran escala y prácticamente sin posibilidad de pasar al aprendizaje a distancia dada la falta de acceso a Internet por parte de los estudiantes (Statistics South Africa, 2019; Unicef, 2020). En septiembre de 2020, los centros de enseñanza volvieron a abrir tras varios meses cerrados, pero cerraron de nuevo en enero de 2021, durante la segunda ola de la pandemia (Unicef 2020).

Incluso los países con más recursos pasaron a la enseñanza a distancia al menos durante un breve periodo. En Emiratos Árabes Unidos, por ejemplo, el Ministerio de Educación cambió al aprendizaje a distancia desde marzo hasta junio de 2020. Sin embargo, cuando se reanudó la enseñanza presencial, las familias pudieron elegir entre participar de forma totalmente presencial, totalmente a través de Internet, o mediante modalidades de aprendizaje combinadas. A pesar del considerable empeño de EAU por incluir a las personas con discapacidad, fue difícil proporcionarles medios adaptados adecuados para apoyar su inclusión (Mohajeri, Monroe y Tyron, 2021).

Uno de los numerosos retos a los que se enfrentaron los centros de enseñanza y los sistemas educativos mientras dependían de estas formas alternativas de continuidad de la educación fue la evaluación de los conocimientos de los alumnos. Muchas evaluaciones nacionales se suspendieron. La ausencia de información sobre los conocimientos y las capacidades del alumno impidieron determinar en qué medida había habido pérdida de aprendizaje y poner en práctica programas de recuperación para darle respuesta. Otros problemas derivaban de la capacidad limitada de enseñar a distancia de los docentes, como se ha mostrado anteriormente.

Aunque, por el momento, la falta de evaluaciones fiables de la pérdida de aprendizaje impide calcular el impacto total de la pandemia en la mayoría de los países del mundo, los pocos estudios disponibles documentan consecuencias profundas, en particular para los estudiantes desfavorecidos. Un reciente estudio realizado en Bélgica, donde las escuelas se cerraron durante aproximadamente nueve semanas, muestra pérdidas significativas de aprendizaje en lengua y matemáticas (un descenso en las medias escolares de un 0,19 en

la desviación típica en matemáticas y un 0,29 en la desviación típica en neerlandés con respecto a la cohorte anterior) y un aumento de la desigualdad en los resultados del aprendizaje de un 17% para matemáticas y un 20% para neerlandés, en parte a consecuencia del incremento de la desigualdad entre centros de enseñanza (un 7% para matemáticas y un 18% para neerlandés). Las pérdidas son mayores en los centros con porcentajes más altos de estudiantes desfavorecidos (Maldonado y De Witte 2020). Una revisión del trabajo y de otros siete estudios empíricos de la pérdida de aprendizaje, uno de ellos centrado en la educación superior, descubrió pérdidas en la adquisición de conocimientos y capacidades también en Holanda, Estados Unidos, Australia y Alemania, si bien menos importantes que las del estudio de Bélgica. En Suiza, un estudio descubrió pérdidas insignificantes, y otro realizado en España registró mejoras del aprendizaje durante la pandemia (Donnelly y Patrinos 2021, 149). Los siete estudios de un total de ocho que identificaron pérdidas de aprendizaje se realizaron en países en los que los sistemas educativos estaban relativamente bien dotados de recursos, y abarcaban periodos de cierre escolar relativamente breves: nueve semanas en Bélgica, ocho en Holanda, ocho en Suiza, entre ocho y 10 en Australia, y 8,5 en Alemania (*Ibid*). Los trabajos también muestran que mientras que para los alumnos de primaria la pérdida de aprendizaje es una constante, no ocurre lo mismo con los de educación secundaria y superior.

Aparte de la merma de las oportunidades educativas que acabamos de describir, es posible que de esta catástrofe educativa mundial se hayan derivado algunos aspectos positivos. El primero es que la interrupción de la actividad escolar puso de manifiesto la importancia de los docentes y las escuelas para apoyar el aprendizaje, así como la cantidad de actividades que dependen de la capacidad de los centros de enseñanza de desempeñar su función con eficacia. Como los profesores tuvieron que apoyarse en los padres para que ayudasen a los estudiantes en su aprendizaje más de lo habitual en circunstancias normales, seguramente hayan surgido valiosas oportunidades de reconocimiento mutuo entre profesores y las familias de los alumnos. Dado que ahora ambos grupos son más conscientes de lo que hace el otro, es posible que hayan aprendido a colaborar de manera más eficaz. La mayor participación de las familias en la educación académica de sus hijos también puede haber reforzado importantes vínculos y contribuido a desarrollar las capacidades parentales. A algunos niños, la liberación de las rutinas y las limitaciones de la escuela y de algunas de las presiones sociales consecuencia de la interacción con sus compañeros quizá les haya dado la oportunidad de aprender de manera independiente y de concentrarse, profundizar y reflexionar más.

La emergencia puso asimismo de manifiesto la importancia de atender al bienestar emocional de los estudiantes, y mostró que integrarlo en el trabajo de las escuelas no solo es intrínsecamente valioso, sino que también forma parte de una buena educación. Asimismo, al intentar proporcionar apoyo emocional al alumnado, los profesores tuvieron que reor-

denar las prioridades del plan de estudios, realizando con ello un importante ejercicio de replanteamiento de lo que es verdaderamente importante que aprendan los alumnos. Ante el reto de establecer nuevas prioridades en el plan de estudios, algunos países se embarcaron en un proceso de revisión a largo plazo.

Por ejemplo, la Dirección de Educación Básica de Sudáfrica ha adoptado un enfoque múltiple para abordar este complejo conjunto de problemas. Dos de las estrategias incluyen (1) un plan de recuperación a corto plazo (3 años) en respuesta a la covid-19 para remediar la pérdida de aprendizaje, y (2) un programa de modernización del plan de estudios a medio-largo plazo (desde 2024 en adelante), destinado a abordar la cuestión de la relevancia del currículo y a preparar a los docentes para un mundo en rápido cambio. La Dirección de Educación Básica trabaja con la Fundación para la Colaboración a la Educación Nacional (NECT, por sus siglas en inglés) para crear un Equipo de Trabajo para un Currículo Basado en Competencias (CICCT, por sus siglas en inglés) con el mandato de conceptualizar y ofrecer un conjunto de recomendaciones sobre medidas y su aplicación para un plan de estudios modernizado (Eadie *et al.*, 2021).

La creación de formas educativas alternativas durante la emergencia proporcionó una oportunidad para la innovación y la creatividad, oportunidad que muchos docentes han aprovechado, demostrando una extraordinaria profesionalidad. Tenemos que comprender mejor las condiciones organizativas que actuaron como detonante de esta creatividad y esta profesionalidad, ya que pueden representar un importante beneficio producto de la pandemia que podría ser útil para el futuro.

1.9. Métodos

En julio de 2020 invité a colegas de 15 instituciones educativas a que participaran en el proyecto de investigación que resultó en este libro. La mayoría son investigadores universitarios de diversos países en diferentes zonas del mundo y en sistemas educativos distintos en cuanto a los desafíos más destacados a los que se enfrentan esos sistemas y a los niveles de gasto en educación. Acordamos llevar a cabo estudios de casos que analizaran la evidencia empírica disponible en relación a las preguntas que se enumeran a continuación. Los estudios se realizaron entre agosto de 2020 y enero de 2021. Después nos reunimos en una conferencia virtual en febrero de 2021 para discutir los borradores de los capítulos, y en abril de 2021 los finalizamos basándonos en los comentarios y sugerencias recibidos de otros colaboradores del proyecto.

1. ¿Cuándo recibió la pandemia de covid-19 atención nacional en el país? ¿Hay una fecha concreta en la que el Gobierno declaró la emergencia nacional por covid-19? ¿Qué medidas educativas siguieron a la declaración? ¿Se suspendió la asistencia a

los centros de enseñanza? ¿En qué momento del curso escolar sucedió, al principio, en medio, o al final?

2. ¿Qué respuestas políticas se adoptaron en las diferentes fases de la pandemia para mantener la posibilidad de recibir educación? ¿Se crearon medios alternativos de enseñanza? ¿Se replantearon las prioridades del plan de estudios? ¿Se crearon plataformas de aprendizaje por Internet? ¿Y radio o televisión educativas? ¿Se realizaron esfuerzos especiales para prestar apoyo a la educación de los alumnos marginados?
3. ¿Qué se sabe sobre el impacto de la pandemia en las oportunidades educativas del país para diferentes grupos de estudiantes? ¿Hay datos sobre en qué medida los niños siguieron matriculados en la escuela, comprometidos con sus estudios y aprendiendo?
4. ¿La pandemia ha tenido algún efecto positivo sobre la educación? ¿Cuál ha sido el lado bueno? Lecciones aprendidas que puedan ser beneficiosas para la educación en el futuro.
5. ¿Qué se sabe sobre los efectos de los medios de enseñanza alternativos puestos en práctica, si es que han tenido alguno?
6. Con los conocimientos actuales, ¿cuáles son las probables implicaciones de la pandemia para la educación?
7. ¿En qué áreas se necesita más investigación?
8. ¿A qué áreas merece la pena que se preste atención política durante lo que queda de pandemia y una vez pasada?

Además de un Capítulo con un enfoque mundial y otro en el que se hace un examen comparativo de cinco países de la OCDE, el libro incluye capítulos dedicados a Brasil, Finlandia, Japón, México, Noruega, Portugal, Rusia, Singapur, España, Sudáfrica y Estados Unidos. El último capítulo de conclusiones identifica los temas comunes que revelan los diferentes casos y las implicaciones de los hallazgos del trabajo.

Lo que sigue a continuación es una historia rica y compleja. Mientras que la mayoría de los alumnos del mundo han vivido alguna forma de interrupción de la educación, la duración y la profundidad de esta ha variado de país a país y entre los diferentes grupos de estudiantes. Entender los detalles de cómo los sistemas educativos fueron más capaces de preservar las posibilidades de recibir educación de algunos estudiantes y en algunos países es crucial para discernir lo que se ha perdido, lo que queda por delante, y qué podemos esperar de los centros de enseñanza como instituciones que pueden construir un futuro mejor que el presente o el pasado.

Bibliografía

- Álvarez Marinelli, H. *et al.* (2020) La educación en tiempos del coronavirus. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Sector Social. División de Educación.
- Bell, P., M. Hosain y Ovitt S. (2021) Future-proofing digital learning in Bangladesh: A case study of a2i. En Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (eds.) 2021. *An Educational Calamity. Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. Independently published, pp. 43-59.
- Bottan N., Hoffmann B. y Vera-Cossio D. (2020) The unequal impact of the coronavirus pandemic: Evidence from seventeen developing countries. *PLoS ONE* 15(10): e0239797.
- Carroll, J. B. (1963) A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, pp. 723–733.
- Coadi, D. y Dizioli, A. (2017) *Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity*. IMF Working Paper Fiscal Affairs Department.
- Dellagnelo, L. y Reimers, F. (2020). *Brazil: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (São Paulo State Department of Education)*. Education continuity stories from the coronavirus crisis. OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/Brazil-S%C3%A3o-Paulo-State-Department-of-Education.pdf>
- Díaz Rojas, K. (2020, 3 de marzo) *MEP lanza estrategia “Aprendo en casa”*. <http://mep.go.cr/noticias/mep-lanza-estrategia-%E2%80%99Aprendo-casa%E2%80%99D-0>
- Dirección de Prensa y Relaciones Públicas (2020, 27 de agosto) *MEP anuncia el no retorno a las clases presenciales durante el 2020*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-anuncia-no-retorno-clases-presenciales-durante-2020>
- Donnelly, R. y Patrinos, H. (2021) Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics* 77, 30 April 2021, pp. 145-153.
- Eadie, S., Villers, R., Gunawan, J. y Haq, A. (2021) en Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (eds.) 2021. *An Educational Calamity. Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. Independently published, pp. 277-311.
- Giannini, S. (2020) Distance Learning Denied. Over 500 million of the world’s children and youth not accessing distance learning alternatives. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distance-learning-denied/> [Fecha de último acceso 10 de febrero de 2021].
- González, C. J. (2020, 8 de septiembre) *Mensaje del gobernador Carlos Joaquín a la ciudadanía, en ocasión del 4º Informe de Gobierno, desde el C5 en Cancún*. Gobierno Quintana Roo, Mexico. <https://qroo.gob.mx/cuartoinforme/index.php/2020/09/08/texto-mensaje-del-gobernador-carlos-joaquin-a-laciudadania-en-ocasion-del-4o-informe-de-gobierno-desde-el-c5-en-cancun-8-deseptiembre-de-2020/>

- Hallgarten, J. (2020, 31 de marzo) *Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks*. Institute of Development Studies. Reading, UK: Education Development Trust, (Report 793).
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2020, septiembre) *The Economic Impact of Learning Losses*. Education Working Papers, No. 225. OECD Publishing. Paris.
- Hinckley, K., Jaramillo, M., Martínez, D., Sánchez, W. y Vázquez, P. (2021) en Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (eds.) 2021. *An Educational Calamity. Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. Independently published, pp. 191-235.
- Irwin, A. (2021) What will it take to vaccinate the world against COVID-19? *Nature*. Vol 5, pp. 92176-178.
- Johns Hopkins University. Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> [Fecha de último acceso 27 de mayo de 2021].
- Jackson, C., Vynnycky, E., Hawker, J., *et al.* (2013) School closures and influenza: systematic review of epidemiological studies. *BMJ Open* 2013, 3: e002149.
- Maldonado, J.E. y De Witte, K. (2020) The effect of school closures on standardised student test outcomes. KU Leuven. Department of Economics. Discussion Paper Series DPS 20, 17 de septiembre de 2020.
- Markel, H., Lipman, H., Navarro, J.A., *et al.* (2007) Nonpharmaceutical Interventions Implemented by US Cities During the 1918-1919 Influenza Pandemic. *JAMA* 2007, 298 (6), pp. 644-654.
- Mayer, S. (2010) The relationship between income inequality and inequality in schooling. *Theory and Research in Education*. Volume 8, Issue 1, pp. 5-20.
- MEJOREDU, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a) *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- Mohajeri, A., Monroe, S. y Tyron, T. (2021) En Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (eds.) 2021. *An Educational Calamity. Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. Independently published, pp. 313-344.
- OECD (2019) PISA 2018 Results. Volume 1. What Students Know and Can do and 2.
- OECD (2019b) PISA 2018 Results. Volume 2. Where all Students can succeed.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020a) *Schooling Disrupted. Schooling Rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. Paris: OECD.
- Reimers, F. (ed.) (2020b) *Audacious Education Purposes*. Cham, Switzerland: Springer.

- Reimers, F. (ed.) (2021) *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms*. Cham, Switzerland: Springer.
- Reimers, F., U. Amaechi, A. Banerji y M. Wang (eds.) (2021) *An educational calamity. Learning and teaching during the COVID-19 pandemic*. Independently published.
- Ripani, F., y Zucchetti, A. (2020) *Mexico: Aprende en Casa (Learning at home)*, *Education continuity stories series*. OECD.
- Grupo World Bank. HundrED. Global Education Innovation Initiative. <https://oecdedomday.com/wp-content/uploads/2020/07/Mexico-Aprende-en-casa.pdf>
- Ritz, D., O'Hare, G. y Burgess, M. (2020) *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing*. London, Save the Children International. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Sao Paulo Government (2020) *Merenda em Casa*. São Paulo Governo do Estado. Brazil. <https://merendaemcasa.educacao.sp.gov.br/>
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2020, 22 de abril) *Boletín No. 101*. Quintana Roo. Mexico. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-101-inicia-sep-en-colaboracion-con-google-capacitacion-virtual-de-mas-de-500-mil-maestros-y-padres-de-familia?idiom=es>
- SEQ Secretaría de Educación de Quintana Roo (2020) *Guías De Experiencias Quintana Roo / Ciclo Escolar 2020-2021*. Editadas por la Secretaría de Educación de Quintana Roo SEQ. Gobierno Del Estado Quintana Roo, 2016-2022. <https://www.qroo.gob.mx/seq/guias-de-experiencias-quintana-roo-ciclo-escolar-2020-2021>.
- Smeeding T. (2012) *Income, wealth, and debt and the Great Recession; A great recession brief*. http://web.stanford.edu/group/recessiontrends-dev/cgi-bin/web/sites/all/themes/barron/pdf/IncomeWealthDebt_fact_sheet.pdf
- Statistics South Africa (2020) *Vulnerability of youth in the South African labour market. Q1: 2020*. Disponible en: <http://bit.ly/3pgYARd>
- UNESCO (2018) *4.1.5 - Out-of-school rate (primary, lower secondary, upper secondary): Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4*. Unesco. <http://tcg.uis.unesco.org/4-1-5-out-of-school-rate-primary-lower-secondary-upper-secondary/>
- UNESCO (2020) "290 million students out of school due to COVID-19: Unesco releases first global numbers and mobilizes response". 2020-03-12. <https://web.archive.org/web/20200312190142/https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>
- UNESCO (2020a) (2020a, 8 de junio) *UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to Unesco estimate of 24 million learners at risk of dropping out*. NOTA DE PRENSA.

<https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0>

- UNESCO (2020c) (2020, 30 de julio). *Unesco COVID-19 Education Response: How many students are at risk of not returning to school?* Advocacy Paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNESCO (2021) Unesco figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to COVID-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school>. Accessed February 20, 2021.
- UNESCO, Unicef, World Bank (2020) WHAT HAVE WE LEARNT? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf Accessed February 10, 2021.
- UNICEF South Africa (2020) Unicef Education COVID-19 Case Study. South Africa. Available at: <https://bit.ly/3dcr7oY>
- UNICEF Mexico (2020, 15 de mayo) *Encuesta #ENCOVID19Infancia*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>
- UNITED NATIONS (2020, agosto) *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- UNITED NATIONS (2021) Inequality. Bridging the Divide.
- Voothaluru, R., Hinrichs, C., y Pakebusch, M.R. (2021) En Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (eds.) 2021. *An Educational Calamity. Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic*. Independently published, pp. 163-190.
- World Bank (2018) World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- World Bank (2019) Ending Learning Poverty: A Target to Galvanize Action on Literacy <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution>
- World Bank (2020a) COVID-19 to Add as Many as 150 Million Extreme Poor by 2021 <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>
- World Bank 2020b (2020, 18 de junio) *Simulating the Potential Impacts of the COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates*. IBRD-IDA. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-im->

[pacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates](#)

- World Bank (2020c) *Education Systems' Response to COVID-19*: Brief. <https://www.world-bank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-co-vid-19>
- World Bank (2020d) Individuals using the Internet (% of population) - Bangladesh. (2019). Recopilado el 12 de diciembre de 2020 de <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=BD>
- World Health Organisation (WHO) (2020a) Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Publicado el 30 de enero 2020. [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)).
- WHO (2020b) WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 de marzo de 2020. Publicado el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- WHO (2021a) WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/> [Fecha de último acceso 27 de mayo de 2021].
- WHO (2021b) COVID-19 Global Excess Mortality. <https://www.who.int/data/stories/the-true-death-toll-of-covid-19-estimating-global-excess-mortality> accessed May 27, 2021 [Fecha de último acceso 27 de mayo de 2021].
- WHO (2021c) Director General Remarks at the 2021 World Health Assembly. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/director-general-s-opening-remarks-at-the-world-health-assembly---24-may-2021> accessed May 27, 2021. [Fecha de último acceso 27 de mayo de 2021].

Autor:

Fernando M. Reimers es catedrático de Práctica en Educación Internacional y director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa así como del Programa de Máster en Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard. Su especialidad es la educación global, y su actividad investigadora y docente se centra en entender cómo hay que educar a los niños y a los jóvenes para que puedan desarrollarse con éxito en el siglo XXI. Reimers es miembro de la comisión de la Unesco sobre los futuros de la educación.

CAPÍTULO 2

Experiencias con la gestión de riesgos
y el aprendizaje a distancia durante
la pandemia de covid-19 en Brasil:
crisis, pobreza y (posibles) soluciones

Claudia Costin y Allan Coutinho



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 2

Experiencias con la gestión de riesgos y el aprendizaje a distancia durante la pandemia de COVID-19 en Brasil: crisis, carencias y (posibles) resoluciones.

Claudia Costin y Allan Coutinho. Fundación Getulio Vargas Brasil ²

Resumen

En este capítulo se analizan las difíciles condiciones a las que tuvieron que enfrentarse los estados y los municipios para garantizar que el aprendizaje continuara durante el aislamiento social que exigía la crisis de la COVID-19 en el país. Aunque parecía razonable esperar que el Gobierno federal respetara la constitución y coordinara la respuesta educativa ante la pandemia, no fue así. El ministro de Educación consideraba que esa responsabilidad no debía asumirse a ese nivel federal.

Ante la ausencia de liderazgo del Gobierno central, las dos instituciones que agrupan a los secretarios subnacionales decidieron apoyar a sus miembros y promover el intercambio de prácticas, con alguna ayuda de organizaciones de la sociedad civil.

A través de la fundación creada por la autora principal de este capítulo en una universidad privada (CEIPE, Centro de Excelencia e Innovación en Políticas Educativas, en la Fundación Getúlio Vargas, FGV), dicha autora participó en esta iniciativa asesorando a secretarios en los planos estatal y municipal en sus esfuerzos por ofrecer una educación a distancia a través de una combinación de medios, como la televisión, la radio y las plataformas digitales. El capítulo incluye sus observaciones anecdóticas de esta iniciativa nacional, basándose en entrevistas con secretarios y sus equipos, así como en documentos relacionados con la experiencia que sirven de base al capítulo.

Por desgracia, los esfuerzos brasileños no han tenido éxito, ya que Brasil ha sido uno de los países en los que los colegios han estado más meses cerrados total o parcialmente. Además de su estrategia ineficaz para combatir la enfermedad, que hizo que las tasas de contagio y de fallecimiento en Brasil fueran mucho peores que las de muchos países de Latinoamérica, el hecho de que las elecciones municipales coincidieran con la COVID-19 hizo que los colegios permanecieran cerrados por razones políticas.

En la parte final del capítulo se extraen las conclusiones y se analizan las posibilidades para el futuro de la educación en Brasil.

2. Autores para la correspondencia Claudia Costin. Fundacion Getulio Vargas. Rio de Janeiro. Brasil. claudia.costin@fgv.br y Allan Coutinho allan_jcoutinho@mail.harvard.edu

2.1. Introducción

Los legisladores de todo el mundo han considerado a la educación como algo volátil, incierto, complejo y ambiguo (Ver, por ejemplo, Fadel *et al.*, 2015; Laukkoren *et al.*, 2018), porque no puede separarse de los debates más generales y de los cambios en múltiples aspectos impulsados por las revoluciones culturales, económicas y tecnológicas. Asimismo, tanto en el Norte global como en el Sur global, la *incertidumbre* se ha vuelto inherente al desarrollo, y la gestión de riesgos constituye la brújula mediante la cual los Gobiernos y las instituciones prevén las crisis imprevisibles y mitigan las amenazas sistémicas e inesperadas (World Bank, 2014, pp. 11-13). A pesar de que se ha aceptado que la raza humana ha entrado en un territorio inexplorado y se ha asumido que la educación es algo complejo, ha quedado claro que la gestión de riesgos no se ha adoptado plenamente para hacer frente a crisis imprevisibles, como la pandemia de la COVID-19. Estos principios de gestión de riesgos tienen enormes consecuencias para el diseño de políticas tanto en los espacios educativos como en los no educativos; la gestión de riesgos abarca el fomento de la seguridad social, los mecanismos de resolución de problemas y de protección, la difusión de información fiable, así como la disminución de las pérdidas provocadas por las alteraciones en el sector de la educación y en otros sectores (World Bank, 2014, p. 13). El estallido de la pandemia de COVID-19 y las perturbaciones que ha causado en los sistemas educativos se han convertido en una llamada de atención, no solo en cuanto al trabajo que *era necesario* hacer en materia de prevención de riesgos, sino también el trabajo que queda por hacer para crear unas buenas condiciones de aprendizaje para los alumnos que históricamente han estado marginados, a través de la política y de la práctica, en el mundo posterior a la pandemia.

En el contexto del Sur global, Brasil se erige como uno de los países de Latinoamérica que ha ofrecido una de las respuestas menos sistemáticas ante la pandemia, dando prioridad a la actividad económica en vez de a las medidas preventivas, paralizado por la agitación política mientras los niveles subnacionales de gobierno dirigían los esfuerzos para combatir la pandemia (Mello, 2020a; World Bank, 2020a, p. 37). El Gobierno federal de Brasil, que tenía la oportunidad de aprender de las experiencias de otros países, como China e Italia, que ya se habían visto afectados por los contagios de la primera ola a finales de febrero de 2020 (Plümper & Neumayer, 2020), se mostró reacio a adoptar medidas preventivas para contener la propagación del virus y apoyar a los sistemas educativos locales para hacer frente a situaciones novedosas y profundas incertidumbres, así como afrontar crisis sistémicas. Este capítulo proporciona una descripción de estos acontecimientos entre marzo de 2020 y enero de 2021, y destaca los papeles complementarios de las organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y la comunidad internacional en el fortalecimiento de la gestión de riesgos para promover el aprendizaje durante los cierres de los colegios en Brasil. También destaca el papel del Estado y el sector público para proponer mecanismos

formales que garanticen que se sigan realizando los esfuerzos que requiere el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 para promover la calidad y la igualdad en la educación: la promoción de la igualdad de oportunidades en varios aspectos de la diversidad, como el género, el sexo, la raza y el origen étnico.

Este capítulo, escrito en orden cronológico, se estructura en tres partes principales. En la primera parte, titulada *La educación y los problemas relacionados con la COVID-19 en Brasil*, establecemos el contexto analizando la política, la educación a distancia, el currículo y la enseñanza. Asimismo, describimos brevemente la estructura de gobierno de los sistemas educativos brasileños, tal como la establecen la Constitución brasileña de 1988 y la Ley de Educación Nacional de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o LDB), y reflejamos cómo es el entorno político que impulsó las decisiones políticas relacionadas con el currículo y la enseñanza a nivel nacional y subnacional, desde marzo de 2020 hasta julio de 2020. Para dar mayor profundidad al análisis, Claudia Costin, la autora principal y directora del Centro de Excelencia e Innovación en Políticas Educativas (CEIPE), incluye sus propias reflexiones anecdóticas sobre el esfuerzo nacional basándose en su experiencia como asesora de responsables educativos estatales y municipales cuando empezaron a ofrecer educación a distancia a través de una combinación de medios como la televisión, la radio y las plataformas digitales. En la segunda parte, titulada *Las diferentes respuestas contra la COVID-19*, sintetizamos datos de investigaciones cualitativas y de métodos mixtos recopilados por organizaciones sin ánimo de lucro, la sociedad civil, el Gobierno y las instituciones privadas en Brasil, especialmente a partir de julio de 2020, para arrojar luz sobre las perspectivas de las partes interesadas respecto a dichas respuestas políticas centrándonos en la igualdad. En esta parte, también subrayamos las crecientes tensiones que surgieron en el segundo semestre de 2020, cuando algunos niveles subnacionales de gobierno intentaron reabrir gradualmente los colegios. Sostenemos que los efectos negativos de la COVID-19 en el sistema educativo han lastrado (y lastrarán) injustamente el crecimiento y el desarrollo en Brasil. Finalmente, en la parte final titulada *Plantar semillas de esperanza en un terreno inestable*, detallamos brevemente las medidas que pueden ayudar al país a avanzar en su programa de desarrollo en la época de recuperación.

En este capítulo, proponemos ideas para la elaboración y la investigación de políticas educativas teniendo en cuenta los principios de la gestión de riesgos y la historia colonial de un Estado nacional como Brasil. Hasta hace muy poco, la raza no aparecía en los debates sobre política social en el país (Todaro & Smith, 2015, p. 34; Reid, 2014, p. 181), pero eso está cambiando rápidamente debido a los atroces actos de violencia contra las comunidades negras e indígenas en Brasil y en el extranjero. Esto ha aumentado la sensibilización sobre la discriminación y ha impulsado aún más la acción pública de los movimientos de base antirracistas tradicionales, así como de las organizaciones que ahora se han vuelto aún más activas al cuestionar y abordar las causas de la opresión sistémica (Ver, por ejemplo, Cruz & Vicente,

2020; Instituto Unibanco, 2020; Westin, 2020; Kim Abe, 2020). Escribimos este ensayo en concordancia con estos cambios fundamentales y aportamos ideas sobre política educativa desde una perspectiva interseccional, no solo para promover la justicia social en un panorama muy desigual como el de Brasil, sino también como una condición *sine qua non* de los discursos sobre el desarrollo centrados en la libertad (Sen, 1999). Este capítulo, dado el alcance de este libro y las limitaciones de espacio, es una sinopsis de las dificultades y de los éxitos a la hora de ofrecer oportunidades educativas durante estos tiempos sin precedentes en Brasil.

2.2. La educación y los problemas relacionados con la COVID-19 en Brasil: la gestión de riesgos debe adoptarse cuando mayor es la incertidumbre

Brasil tiene un complejo sistema de gestión educativa regulado por varias leyes que determinan su estructura y su composición. De acuerdo con la Constitución brasileña de 1988 y la Ley de Educación Nacional de 1966 (Brasil, 1996), al Gobierno federal, al estatal y al municipal se les otorgan responsabilidades diferentes, pero complementarias. Por ejemplo, al Gobierno federal, a través del Ministerio de Educación (MEC), se le ha asignado la responsabilidad de crear un Plan Nacional de Educación (Plano Nacional de Educação) para establecer directrices normativas para la elaboración de políticas tanto a escala estatal como municipal, desempeñando una función distributiva, financiera y de asesoramiento. Asimismo, los estados y los municipios, a través de un sistema de colaboración y con el apoyo del Gobierno federal, tienen competencia para ofrecer educación obligatoria para todos, desde la primera infancia hasta la educación secundaria superior. En esa función, los municipios ofrecen educación de primera infancia, primaria y secundaria inferior (en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, niveles 0, 1 y 2), mientras que los Gobiernos estatales se convierten en responsables de proveer educación secundaria inferior y, lo que es más importante, secundaria superior (en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 2 y 3). Mientras tanto, el Gobierno federal se convirtió en el principal responsable de ofrecer educación terciaria. Con 26 estados, un Distrito Federal y 5.568 municipios, la cohesión es primordial para proporcionar recursos y fomentar el aprendizaje equitativo en todos los niveles de educación y para desarrollar la Agenda de Desarrollo Sostenible propuesta por Naciones Unidas. Al fin y al cabo, los procesos educativos son complejos, especialmente en una federación; son necesarias estrategias de gestión sistemáticas entre los ámbitos de gobierno federal y subnacional para planificar una buena estrategia nacional para la educación, que pueda superar las barreras estructurales y gestionar las crisis imprevisibles.

A pesar de las pruebas de que la colaboración entre los Gobiernos a escala nacional y subnacional puede dar resultados educativos positivos en una federación como Brasil (Abrucio *et al.*, 2016; Carnoy *et al.*, 2017; World Bank, 2017, pág. 5; Loureiro *et al.*, 2020, pp. 9-11), la cooperación entre el sistema federal y el subnacional fue deteriorándose a medida

que surgían nuevas olas de incertidumbre provocadas por la pandemia de COVID-19. Los principales periódicos del país comenzaron a publicar información sobre el nuevo virus en enero de 2020 (*Folha de São Paulo*, 2020), cuando el mundo comenzó a conocer la situación sanitaria en Wuhan, China. A finales de febrero de 2020, otros países europeos ya habían empezado a sufrir contagios en la primera ola. Por otra parte, Brasil comenzó a comunicar sus primeros casos de viajeros de clase media-alta que habían visitado países europeos y habían estado expuestos al nuevo virus (Pescarini *et al.*, 2020; Oliveira, 2020; Ministerio de Sanidad, 2020a). A principios de marzo, la Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés) clasificó el brote como una pandemia mundial. Las preocupaciones con respecto a la transmisión comunitaria entre los más vulnerables, en particular las personas que viven en regiones remotas o en los barrios marginales de Brasil que no tenían los medios básicos (por ejemplo, agua y jabón) para protegerse a sí mismos y a sus familias, empezaron a generalizarse en el país (Ribeiro, 2020). A diferencia de la clase media-alta, que tenía acceso a productos sanitarios básicos y disfrutaba de una mayor movilidad debido a las menores densidades de los hogares mientras cumplía las medidas de distanciamiento social, los hogares con ingresos más bajos tenían dificultades para seguir los procedimientos de gestión de riesgos determinados por las autoridades sanitarias.

Por ejemplo, en la ciudad de Río de Janeiro, la densidad de hogares en las *favelas* es mayor en comparación con las regiones ricas (Prefectura de Río de Janeiro, 2016; Observatório SEBRAE, 2015). A pesar de los avances gracias a políticas sociales como *Bolsa Família*, un programa de transferencias monetarias condicionadas (TMC) muy apreciado por la comunidad internacional (Lindert *et al.*, 2007), el vacío de autoridad gubernamental, las injerencias políticas, la corrupción y la burocracia a gran escala, que son algunos de los elementos reiterativos que caracterizan en general a una gestión ineficaz, siguieron perjudicando al desarrollo del país en el sector de la educación y en otros (Ver, por ejemplo, Akhtari *et al.*, 2014; Saunders, 2016; Lisboa & Latif, 2013; Machoski & Araujo, 2020). Con un coeficiente de Gini de 0,6391 (Ministerio de Sanidad, 2010) —una medida numérica agregada que refleja la desigualdad de ingresos en una escala de 0 a 1, de la igualdad perfecta a la desigualdad perfecta, respectivamente—, el grado de desigualdad sigue siendo una característica visible del tejido social interseccional de la ciudad en diferentes aspectos de la diversidad, como la raza, el sexo y el género. Estas discrepancias también son representativas del panorama nacional, ya que son evidentes no solo en términos de disparidades relativas de ingresos en varios aspectos de la diversidad, sino también en relación con otros indicadores de desarrollo humano, como el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la desigualdad (IDH-D) y el Índice de Desigualdad de Género (IDG) (PNUD, 2018). Como cabía esperar, la población que vive en la periferia, compuesta en su mayoría por personas de color y pueblos indígenas, resultó ser la más afectada por la pandemia de COVID-19, incrementando así las desigualdades históricas en Brasil.

Las protestas públicas por estas desigualdades sistémicas e interseccionales, así como la preocupación por el futuro de una economía que ya se estaba hundiendo antes de la pandemia mundial, llevaron al Gobierno federal a promulgar un decreto el 18 de marzo de 2020 para establecer un estado de calamidad en Brasil. Entre el 17 y el 18 de marzo, el Ministerio de Educación (MEC) publicó sus primeras declaraciones oficiales sobre la pandemia: (i) una ordenanza (Ordenanza nº 343) que permitía el uso de la educación a distancia a gran escala en instituciones terciarias durante el transcurso de la pandemia (Brasil, 2020); y (ii) un comunicado de prensa que ofrecía asesoramiento a alumnos de posgrado que estudiaban en el extranjero con becas nacionales sobre temas económicos y restricciones de viaje (MEC, 2020a). El 20 de marzo de 2020, el decreto federal fue aprobado en el pleno del Senado, en su primera sesión a través de Internet, elevando así las restricciones al gasto en sanidad para contener la propagación del virus y combatir los efectos económicos y sociales de la pandemia a escala nacional (Planalto, 2020). Asimismo, los Gobiernos estatales y municipales comenzaron a promulgar decretos de calamidad y de emergencia que afectaron tanto al ámbito público como al privado, incluido el sector educativo, en el que se había iniciado recientemente el año escolar. Cada estado de Brasil, y después los municipios, promulgó medidas para prevenir la propagación del nuevo virus. En la Tabla 1 del Apéndice proporcionamos una lista de los primeros decretos y medidas normativas promulgados por todos los estados de Brasil, incluido el Distrito Federal. En 10 días, entre el 14 y el 23 de marzo, en la primera etapa de la pandemia, todos los estados de Brasil adoptaron medidas legislativas y normativas para cerrar los colegios públicos y privados. La mayoría de los niveles subnacionales de gobierno consideraban con optimismo que los colegios permanecerían cerrados durante un período de 15 o 30 días, y que esos días se recuperarían más tarde de las vacaciones escolares de mitad de año, evitando así alteraciones importantes en el calendario escolar.

2.3. La pérdida de tiempo de docencia y el sentido de urgencia para mitigar los problemas de la COVID-19

Según un estudio realizado por Barbara Bruns y Javier Luque, Brasil ya pierde aproximadamente un día de docencia escolar semanal debido a problemas de gestión del aula, dinámicas relacionales disfuncionales en las aulas, etc. (Bruns & Luque, 2014). Al comprender la importancia del aprendizaje para la participación económica y como un aspecto de/para la ciudadanía³, así como las correlaciones positivas entre la calidad de los docentes, el currículo, la instrucción y el aprendizaje (por ejemplo, Darling-Hammond, 2000; Morshed *et al.*, 2010; Blömeke *et al.*, 2016), las preocupaciones con respecto al estado de estos instrumentos de cambio han aumentado en los círculos políticos de todo Brasil, especialmente ahora que se dispone de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (Reid, 2014, pp. 175-

178). Cabría imaginarse que estas preocupaciones impulsarían la respuesta a la pandemia con carácter de urgencia en nuestra agenda nacional, ya que la continuidad del aprendizaje puede ser decisiva para ofrecer mejores oportunidades a los estudiantes que se encuentran en riesgo en sistemas de opresión y marginación. Sin embargo, durante la presidencia de Jair Bolsonaro, el ministro de Educación Abraham Weintraub delegó competencias para coordinar la respuesta nacional contra la COVID-19 en el sector educativo⁴. Su enfoque perjudicaba a la distribución de la gestión de riesgos entre los principales agentes del desarrollo y creaba un vacío que había que llenar de inmediato para paliar los problemas provocados por la interrupción de las actividades escolares. Los niveles subnacionales de gobierno —muy representados por organizaciones como el Consejo Brasileño de Secretarías de Educación (CONSED) y la Unión Nacional de Directores Municipales de Educación (UNDIME)— con la ayuda de organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y la comunidad internacional, comenzaron a aunar esfuerzos para reforzar las estrategias de ges-

3. Existen varios conceptos de ciudadanía (por ejemplo, la ciudadanía crítica, la ciudadanía global, la ciudadanía- espera), y se podría decir que están determinados (Ver, por ejemplo, Andreotti, 2006; Reimers, 2016; Bellino, 2018). Sin embargo, a pesar de esta diversidad de conceptos, el *aprendizaje* — generalmente considerado como la adquisición, el desarrollo y el perfeccionamiento de habilidades, conocimientos y disposiciones — constituye un *aspecto de/para* la ciudadanía en diversos discursos. Lo que aparentemente difiere entre los diversos discursos es si el aprendizaje está vinculado y posicionado, y cómo lo está, en relación con otros aspectos de la ciudadanía, como la diligencia, y cómo se sitúa con respecto a otros procesos y resultados esperados de la educación (Ver, por ejemplo, Pinar, 2019, para una discusión crítica sobre el currículo y el lugar de la educación). Los autores reconocen que el aprendizaje, esté o no vinculado principalmente a la participación económica, constituye un aspecto de/para la ciudadanía en las economías del conocimiento, como medio para la participación cívica y económica, la integración, el reconocimiento, etc.. Como tal, el aprendizaje *puede* fomentar la dignidad y las libertades humanas, al menos dentro de ciertos parámetros: siempre que (i) dicho aprendizaje se distribuya equitativamente a través de espectros interseccionales de diversidad, teniendo en cuenta sistemas injustos de (re)distribución, y (ii) *no* se utilice como justificación para promover discursos de pensamiento deficitario sobre identidades y poblaciones específicas (Para una discusión histórica sobre el pensamiento deficitario en el contexto del norte global, ver Valencia, 1997).

4. Abraham Weintraub ocupó el cargo de ministro de Educación del 9 de abril de 2020 al 19 de junio de 2020. En el ejercicio de su cargo, recibió críticas mordaces de expertos en educación y legisladores después de algunas declaraciones controvertidas y por sus estrategias de gestión ineficaces (Alvarenga & Parreira, 2020a, 2020b). Aunque el Ministerio de Educación se reunió, en marzo de 2020, durante la primera etapa de la pandemia, con el Consejo Brasileño de Secretarías de Educación (CONSED) y el Sindicato Nacional de Directores Municipales de Educación (UNDIME) para discutir la flexibilización del calendario de 200 días escolares, un calendario estándar establecido por la LDB, así como la carga de trabajo máxima ofrecida en la educación a distancia (MEC, 2020b), la coordinación parecía difícil y las políticas parecían incongruentes con el panorama social de Brasil. Por ejemplo, el ministro de Educación se mostró reacio a posponer la Evaluación Nacional de la Escuela Secundaria de Brasil (ENEM) (Vieira, 2020) — un examen estandarizado obligatorio sobre los conocimientos y las aptitudes de los alumnos que sirve como herramienta clasificatoria para el acceso a la universidad en todo el país — a pesar de las desigualdades que esto causaría dadas las diferentes condiciones de aprendizaje que se ofrecen a las diferentes poblaciones estudiantiles en todo el país. Preocupado por el estado de la respuesta a la pandemia, el Consejo Nacional de Educación (CNE) —un órgano consultivo autónomo dentro del MEC compuesto en su mayoría por académicos y especialistas en educación nombrados— emitió un dictamen el 28 de abril de 2020 (CNE, Dictamen nº 5/2020), tras un período de consulta pública y de acuerdo con la medida provisional federal nº 934 del 1 de abril de 2020. El dictamen del CNE, parcialmente ratificado por el ministro, abordaba cuestiones relativas a la organización del calendario escolar y la posibilidad de incluir actividades no presenciales en el aula a fin de cumplir con la carga mínima anual establecida por la legislación nacional.

ción de riesgos para luchar contra la inseguridad alimentaria y prevenir las interrupciones del aprendizaje durante el transcurso de la pandemia. De manera conjunta, trabajaron con celeridad para ofrecer servicios a gran escala para que cada alumno pudiera al menos tener acceso a *alguna* forma de educación a distancia, un sustitutivo del aprendizaje presencial, y estuviera en condiciones de alimentarse a sí mismo, unos derechos básicos que se consideran elementos fundamentales del desarrollo como libertad en una democracia.

La directora del CEIPE-FGV, Claudia Costin, una de las autoras de este capítulo, alarmada por los acontecimientos en Brasil y en el extranjero, comenzó a trabajar con su equipo para ayudar a los secretarios de Educación a minimizar los problemas causados por el cierre de los colegios mientras observaba las respuestas internacionales ante la pandemia. Uno de los principales objetivos del CEIPE-FGV es preparar a los dirigentes para abordar los problemas más perjudiciales en el sector educativo brasileño (CEIPE-FGV, 2020), y pasar del enfoque habitual de “lucha contra la crisis” en la gestión de la educación a un enfoque del riesgo sostenido, proactivo y sistemático en la dirección, que (i) entienda los aspectos/dinámicas contextualmente regulativos, normativos, culturales-cognitivos y raciales de las reformas institucionales; y que (ii) actúe en estos aspectos, en colaboración con otros agentes del desarrollo, para planificar y promover un aprendizaje de calidad y equitativo más allá de los cuatro años de mandato electoral, en todos los niveles educativos. La Fundação Getulio Vargas (FGV), la institución terciaria que alberga la organización, también ha sido proactiva en el apoyo a la difusión de información y recursos fiables para ayudar en la respuesta a la pandemia (Costin *et al.*, de próxima publicación). En el CEIPE-FGV, Costin ha asesorado personalmente a 53 secretarios de Educación —50 secretarios de nivel municipal y tres secretarios de nivel estatal— y ha trabajado estrechamente con ellos para responder a distintas crisis antes y durante la pandemia.

Institucionalmente, el CEIPE-FGV ha recopilado y traducido documentos para compartir información y prácticas fiables de sistemas educativos nacionales e internacionales, teniendo en cuenta las complejidades del contexto local, y ha impulsado varios seminarios web con el apoyo del Instituto República (<https://republica.org>) para ayudar en su respuesta a los secretarios de Educación en todo Brasil (por ejemplo, Costin, 2020a; Melnick & Darling-Hammond 2020; FGV, 2020). Casi todos los que han participado en este trabajo en el CEIPE-FGV eran conscientes de que el intercambio de conocimientos era solo un aspecto de una compleja red de estrategias para reforzar la gestión de riesgos, evitar el abandono escolar y fomentar el aprendizaje en la adversidad. Después de todo, varias barreras estructurales, como la falta de conectividad a Internet en los hogares y la preparación de los docentes (por ejemplo, hasta qué punto se sienten cómodos o formados los docentes para usar la tecnología) podrían poner en peligro la respuesta a la pandemia. De hecho, los datos recopilados antes de

la pandemia pusieron de relieve, por ejemplo, (i) las diferencias entre los hogares con acceso a Internet en las zonas urbanas frente a las rurales (el 70% frente al 44%, respectivamente) (CETIC, 2019); y (ii) el gran porcentaje de docentes (60%-70%) que sintieron una gran necesidad de perfeccionar sus capacidades en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (World Bank, 2020b, p. 112). Solo eran simples estadísticas que reflejaban una pequeña parte de los desafíos a los que nos enfrentaríamos para mantener las oportunidades educativas en diversas comunidades durante el transcurso de la pandemia en Brasil, pero es una realidad que no podía impedir que los dirigentes actuaran.

2.4. Nuevos medios de docencia y nuevas prioridades en el currículo en el contexto de la COVID-19

A medida que se acercaba el final de las dos primeras semanas de confinamiento y se generalizaba la idea de que la pandemia duraría mientras no se dispusiera de una vacuna, todos los estados y municipios comenzaron a promulgar otros decretos y medidas normativas para ampliar el período de cierre de los colegios. A raíz de ello, los Gobiernos subnacionales y las organizaciones de desarrollo de varios sectores empezaron a revisar (i) los medios docentes, abogando por enfoques mixtos de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes etapas de la educación y, en consecuencia, (ii) el alcance y la aplicación del currículo formal en el contexto de la COVID-19, así como (iii) estrategias preventivas para facilitar la reanudación de las clases presenciales. Desde el principio, una de las primeras medidas fue evaluar qué recursos tenían los Gobiernos subnacionales a su disposición (por ejemplo, plataformas en línea, canales de radio y televisión, capacidad para ayudar a impartir clases y mandar tareas, etc.), o qué activos podían asignar para crear o reforzar estos sistemas de resolución de problemas y protección para garantizar que la educación no se interrumpiera en un estado de calamidad. Estas preocupaciones resultaron fundamentales en las discusiones sobre mitigación y oportunidades educativas en la segunda etapa de nuestra respuesta a la pandemia de COVID-19 durante abril, mayo y junio de 2020. En el CEIPE-FGV, hablando con los secretarios de Educación en nuestro programa de asesoramiento, empezamos a pensar de manera estratégica en cómo los sistemas educativos podrían combinar diferentes modos de docencia y enseñanza para garantizar que los daños se mitigarían, especialmente en etapas cruciales del desarrollo humano (por ejemplo, durante los primeros años del nivel CINE 1, cuando los niños aprenden y perfeccionan sus capacidades de alfabetización, y en el último año del nivel CINE 3, cuando los jóvenes comienzan a pasar a la educación terciaria). También analizamos cómo mantener el reparto de almuerzos escolares dando productos básicos a las familias. Además, fomentamos la comunicación entre las partes interesadas, involucrando a los secretarios para ayudar a los docentes en su desarrollo profesional y animándolos a conectarse con los padres a través del teléfono y las

redes sociales a través de aplicaciones como WhatsApp e Instagram, con especial atención a los hogares que tenían niños con necesidades educativas especiales.

Por ejemplo, en la ciudad de Boa Vista, capital del estado de Roraima, el vicealcalde y secretario de Educación, Arthur Henrique, ya estaba respondiendo a acontecimientos imprevisibles en el sector educativo como consecuencia de una crisis humanitaria en Venezuela, recibiendo inmigrantes de nuestro país vecino y adoptando medidas para hacer que su transición a Brasil fuera menos traumática (por ejemplo, mediante la elaboración y la realización de exámenes en español para que el aprendizaje pudiera ser continuo y los estudiantes pudieran mantener su identidad) (Costin, 2020b). La pandemia de COVID-19 aumentó los riesgos en varios aspectos, especialmente el social y el emocional, que son la base de una educación holística y son elementos esenciales para la prosperidad humana. Para mitigar los obstáculos adicionales provocados por la pandemia, el secretario consultó a los docentes, que ya habían empezado a proponer actividades a los alumnos, y creó una nueva iniciativa en todo el sistema llamada *Boa Vista Aprendendo em Casa* [Boa Vista aprende en casa]. El secretario diseñó y ofreció un currículo formal y flexible que los docentes podían adaptar, y al mismo tiempo priorizaba los conocimientos y las aptitudes esenciales de acuerdo con el Núcleo Común Nacional de Brasil, convirtiéndolo en planes de docencia y compartiendo estos recursos a través de Instagram (<https://www.instagram.com/aprendendoemcasaby/?hl=en>) y WhatsApp (Chaves, 2020).

Los legisladores y los educadores, partiendo de la premisa de que el currículo oficial ya no podría ejecutarse plenamente a través de los nuevos canales de ejecución y la experiencia educativa quedaría limitada, comenzaron a analizar una nueva forma de plan curricular. Brasil ha diseñado, aprobado y empezado a implementar recientemente su primer Núcleo Común Nacional, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que lo convierte en una norma para que todos los niños de todos los aspectos de la diversidad, en todas las regiones de Brasil, disfruten de los mismos derechos de aprendizaje, respetando al mismo tiempo las complejidades del contexto local (para obtener más información sobre la reforma curricular, ver Costin & Pontual, 2020). Esta ha sido una reforma ambiciosa centrada en la igualdad y el aprendizaje, aplicada dentro de los parámetros propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su marco basado en competencias. La pandemia de COVID-19 generó ambigüedad en la manera de ejecutar nuestro plan de estudios oficial en un contexto imprevisto, en todos los niveles de la educación obligatoria, y con considerables limitaciones de tiempo y estructurales. En este contexto, *la flexibilización y la priorización del currículo* se convirtieron en los principios que orientaron la materialización de las expectativas del BNCC en las *prioridades de aprendizaje contextual de la COVID-19* en la ciudad de Boa Vista y en otras ciudades.

De hecho, a escala nacional, la duda persistente sobre el plan de estudios de “¿Qué conocimiento es más valioso?” se volvió aún más pertinente a medida que los especialistas en currículos seguían lidiando con la tarea de priorizar el conocimiento y el contenido curricular al tiempo que se enfrentaban a una crisis sanitaria mundial. En ese momento, la organización brasileña sin ánimo de lucro Instituto Reúna (<https://institutoreuna.org.br>), al observar que las elevadas expectativas del BNCC no se correspondían con los conocimientos que poseían los alumnos, ya había comenzado a diseñar “mapas de aprendizaje” de acuerdo con los derechos de aprendizaje (<https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>) del BNCC. Partiendo de un enfoque conductual basado en el conocimiento y de un diagnóstico contextual de las capacidades de los alumnos, estos “mapas de aprendizaje” servirían para orientar y ayudar a los dirigentes, a los coordinadores pedagógicos y a los docentes para volver a priorizar sus currículos formales relacionando los conocimientos y las capacidades específicas en áreas de conocimiento (por ejemplo, Idiomas y Ciencias) y niveles de educación (niveles CINE 2 y 3). Estos “mapas de aprendizaje” dividían el aprendizaje en tres categorías: “focal”, “complementario” y “expectativas de fluidez” (este último solo estaba disponible en los componentes curriculares de Portugués y Matemáticas).

El “aprendizaje focal” es innegociable y se considera necesario para el desarrollo del niño (por ejemplo, habilidades relacionadas con el desarrollo de la alfabetización y la escritura), mientras que el aprendizaje en las categorías de “complementario” y “fluidez” ofrece oportunidades para un mayor desarrollo y dominio (esta última representa una etapa en la que los alumnos movilizan “objetos de conocimiento” y “aptitudes” fundamentales para un nivel específico de educación, Casagrande, 2020). Al emplear este método, los sistemas educativos reciben apoyo para seleccionar y diseñar el contenido del currículo, el material didáctico, las secuencias y los planes docentes, así como para adoptar métodos de evaluación apropiados teniendo en cuenta sus necesidades contextuales durante la COVID-19. Estos “mapas de aprendizaje” también han sido promovidos por el CONSED y la UNDIME, instituciones que impulsaron la cooperación de organizaciones públicas, privadas, supranacionales y filantrópicas, incluyendo un centro de investigación en una universidad pública, el Centro de Políticas Públicas y Evaluación en la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), para crear una plataforma digital llamada *Apoyo al aprendizaje* (en portugués: *Apoio à Aprendizagem*) disponible en <https://apoioaaprendizagem.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

Más de 7.000 usuarios han accedido a esta plataforma, que ha ofrecido recursos, incluidos los mapas de aprendizaje del Instituto Reúna, para orientar las estrategias de mitigación durante el transcurso de la pandemia, incluidos recursos para cuando se reanuden las clases presenciales.

2.5. Las distintas respuestas frente a la COVID-19 y la disminución del aprendizaje y la participación

En esa fase de nuestra respuesta para mitigar la COVID-19, cuando los niveles subnacionales de gobierno ya habían comenzado a implementar sus estrategias para resolver los problemas, surgió la necesidad de entender las distintas respuestas en el sector educativo para enriquecer las discusiones políticas. Varias organizaciones comenzaron a recopilar datos de múltiples partes interesadas (secretarios de Educación, alumnos, padres y docentes) a partir de marzo de 2020, facilitando así el debate sobre la gestión de riesgos, la igualdad y el aprendizaje. La investigación disponible proporcionó información alentadora, pero también puso de relieve las lamentables diferencias con respecto a las estrategias de gestión de riesgos cuyo objetivo era mantener las oportunidades educativas y el bienestar en todo Brasil, unas preocupaciones directamente relacionadas con la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas. Por ejemplo, el proyecto de investigación *La educación no puede esperar* —ver la segunda tabla del Apéndice, donde sintetizamos los datos de algunas de estas iniciativas de investigación— indicó que el 93% de los entrevistados municipales habían realizado sus intervenciones pedagógicas según los derechos de aprendizaje del BNCC, evitando así nuevas demoras a la hora de convertir las orientaciones del BNCC en intervenciones pedagógicas una vez que se reanudaran las clases presenciales. En cuanto a las diferencias, los proyectos de investigación *Sentimientos y percepciones de los docentes brasileños* y *Los jóvenes y la pandemia de COVID-19* destacaron una variación porcentual, aunque no de muestras representativas, entre hombres y mujeres entrevistados en cuanto a sus percepciones sobre el bienestar, lo que puede plantear varias hipótesis sobre las disparidades de género. Además, los proyectos de investigación *La educación no puede esperar* y *Educación a distancia, 1ª ola* pusieron de relieve las incongruencias regionales con respecto al acceso a la educación formal en el contexto de la COVID-19. En algunos casos, los municipios podrían emplear mecanismos ya existentes para mantener las oportunidades educativas. También hubo casos en los que los municipios movilizaron nuevos recursos para aplicar nuevas estrategias. Por ejemplo, en la ciudad de Senador Canedo, en el estado de Goiás, además de utilizar YouTube y canales de radio para ofrecer educación a distancia, el departamento entregó unidades USB con actividades precargadas a alumnos que tenían ordenadores en casa, pero sin acceso a Internet. El departamento también creó su propio dominio en Internet (<http://www.semecsenadorcanedo.com.br>) para compartir información con los interesados durante el transcurso de la pandemia, y registró a los alumnos y a los docentes en Google Classroom (Faria *et al.*, 2020, pp. 9-10).

El proyecto de investigación *La educación no puede esperar* puso de manifiesto que las oportunidades de acceso eran mayores en las regiones del sur y del sureste de Brasil entre los municipios que habían participado en la encuesta. Este hallazgo es interesante porque

encaja con los datos proporcionados por el Banco Mundial en su índice de “vulnerabilidad de los alumnos” ante los cierres de colegios (World Bank, 2020b, p.113). El constructo de la “vulnerabilidad” se ha calculado sobre la base de cinco variables — (i) la disponibilidad de comidas en el colegio; (ii) el uso de la tecnología por parte de los docentes en las aulas; (iii) la participación familiar; (iv) el número de alumnos que trabajan; y (v) los abandonos pasados — e indica una vulnerabilidad de 0 a 1, de menos vulnerable a críticamente vulnerable, respectivamente (World Bank, 2020b, p.113). Solo un estado de las regiones Norte/Noreste quedó representado en el grupo de seis estados, más el Distrito Federal, por debajo del promedio nacional (0,495) en vulnerabilidad estudiantil. Por el contrario, todos los estados posicionados hacia la punta de la curva en “vulnerabilidad crítica” eran estados de las regiones Norte/Noreste. Estas estadísticas demuestran un hecho histórico con respecto a la distinta capacidad regional de los estados y municipios para ofrecer oportunidades educativas en Brasil, un hecho que hizo que los niveles federales y subnacionales de gobierno crearan y mantuvieran el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Primaria y Secundaria (FUNDEB), un mecanismo financiero colectivo que acumula recursos entre los niveles subnacionales de gobierno para posteriormente compartirlos con los contribuyentes en función de su número ponderado de alumnos de diferentes niveles educativos, desde el nivel CINE 0 hasta el nivel CINE 5 (Todos Pela Educação, 2020).

Las disparidades regionales son importantes para denunciar las desigualdades en el país. Al igual que los análisis que vinculan los códigos postales con los índices de pobreza, estas estadísticas demuestran que los privilegios han influido más que los derechos en la creación del Brasil democrático, y que las ventajas inmerecidas siguen existiendo para que algunos segmentos de la población disfruten de mejores oportunidades. Sin embargo, a pesar de su relevancia, estas estadísticas solo pueden reflejar un aspecto de la desigualdad; las estadísticas únicamente pueden mostrar *el rostro* de la injusticia porque carecen de una dimensión humana. De hecho, estas estadísticas por sí solas pueden hacer que deje de centrarse la atención en los aspectos fundamentales de la opresión, mientras refuerzan los discursos que no son racistas y no denuncian las disparidades entre los aspectos de la diversidad. Generalmente, tienen la capacidad de ocultar la ingeniería social que ha determinado la cultura brasileña y las fuerzas históricas que han influido en las vidas, como las profundas y preocupantes historias coloniales que dieron lugar a la creación del Brasil democrático (ver Ribeiro, 2000, para un análisis histórico sobre la formación de Brasil). Por lo tanto, al verificar si la igualdad constituye la base de un sistema educativo y si las libertades constituyen el núcleo del desarrollo, nos parece fundamental ver los datos desde una perspectiva interseccional para comprender cómo los diferentes aspectos de la diversidad (como la raza, la clase y el género) se unen para proporcionar diferentes tipos de privilegios y niveles de libertades en nuestra democracia.

En este sentido, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) llevó a cabo una iniciativa fundamental durante las primeras etapas de la pandemia recopilando datos de los hogares a través de llamadas telefónicas mensualmente, de mayo a noviembre, como parte de su Encuesta Nacional por Muestreo de Hogares (Pnad), disponible en <https://COVID19.ibge.gov.br/pnad-COVID/>. Con el objetivo de calcular el número de personas con síntomas de COVID-19 y cuantificar algunos de los efectos en el mercado laboral (IBGE, 2020a), el cuestionario aplicado de julio-octubre de 2020 recopiló información sobre el género, el origen étnico, la edad, etc., de las personas, y también proporcionó datos sobre las matrículas en colegios/universidades y si se había ofrecido a las personas algún tipo de actividad de educación a distancia (por ejemplo, clases y tareas a través de Internet) durante las primeras etapas de la respuesta a la pandemia (IBGE, 2020b). Estos datos proporcionan una visión de cómo las vidas se (re)producen de manera diferente en contextos donde los “derechos” se mantienen para unos pocos; muestra importantes disparidades entre quienes habían tenido acceso a la educación formal durante la pandemia —en este caso, se les ofreció algún tipo de educación a distancia— y quienes no lo tuvieron.

El Núcleo de Investigación y Formación sobre Raza, Género y Justicia Social del Centro Brasileño de Análisis y Planificación (Afro-CEBRAP), una de las primeras instituciones en elaborar informes utilizando datos de la COVID-19 de la Pnad, destacó que la proporción de la población de alumnos no blancos (negros, mestizos e indígenas) que participaron en actividades educativas en junio de 2020 fue extremadamente baja en comparación con la población estudiantil blanca (blancos y personas de ascendencia asiática) en todas las regiones de Brasil, además de las disparidades en el acceso a Internet, el seguro de salud, etc. (ver Prates, 2020; Lima *et al.*, 2020; Venturini *et al.*, 2020). Esta información corrobora investigaciones recientes que indicaban que las barreras estructurales y los sesgos/prejuicios contra las comunidades de color han determinado las vidas de estas personas en las aulas y en otros lugares. Por ejemplo, estos factores estructurales han afectado al rendimiento de los alumnos negros en el Sistema Brasileño de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) (Iede, 2020) y han aumentado la probabilidad de contagiarse y morir por la COVID-19 en Brasil (Baqui *et al.*, 2020). Las comunidades indígenas también se han visto muy afectadas por la COVID-19 (Dias & Leonel, 2020). El nuevo patógeno se ha convertido en un riesgo inminente para los ancianos —los “guardianes de la memoria” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 63) responsables de transmitir sabiduría y conocimiento a través de las generaciones— y, en consecuencia, en una amenaza para los conocimientos tradicionales y la educación indígena (Milhorance, 2020).

2.6. El intento de reabrir paulatinamente los colegios para evitar un mayor daño: el controvertido lugar de la educación

Al aumentar la preocupación por las disparidades interseccionales y generacionales, en el último semestre de 2020, a partir de julio, algunos responsables políticos se adaptaron

más a los acontecimientos mundiales globales a medida que los datos internacionales sobre la apertura de colegios circulaban dentro de los círculos políticos. En ese momento, la OCDE había publicado su informe *Panorama de la educación* comparando la pérdida de tiempo educativo entre los países de la OCDE y los países asociados. La duración de los cierres de colegios osciló entre 7 y 19 semanas, y Brasil ocupó el segundo lugar con un total de 16 semanas de cierre (OECD, 2020, p. 359), un hecho que despertó preocupaciones por la salud mental de los alumnos y su capacidad para seguir participando en la educación formal. Asimismo, las instituciones brasileñas también recopilaron y compartieron datos sobre las decisiones de reabrir los colegios en varios países mientras observaban las disposiciones sanitarias tanto en el contexto del Norte Global como en el del Sur Global, informando si los contagios de COVID-19 aumentaban, disminuían o se mantenían constantes en función de las decisiones de los colegios de reabrir (ver, por ejemplo, Vozes da Educação, 2020). Sin embargo, lamentablemente, la cantidad de información fiable compartida con las partes interesadas no parecía coincidir con el ritmo de coordinación o el ritmo de aplicación de las nuevas políticas educativas para evitar la pérdida de tiempo de enseñanza.

Sin una coordinación nacional en un sistema descentralizado e inmerso en discursos polémicos que arremetían contra o alababan a quienes abogaban por la implementación de planes sostenibles para reabrir los colegios y mantener las oportunidades educativas, la respuesta del país ante la pandemia fue muy dispar y heterogénea. Según un estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en ese mismo período, algunos estados habían comenzado a planificar la reapertura gradual de los colegios mediante: i) el diseño de un calendario que permitiera a los diferentes grupos de alumnos asistir a clases presenciales en días específicos; ii) la creación de turnos escolares opuestos al horario escolar ordinario; y (iii) la priorización de determinados niveles de educación como la Educación de la Primera Infancia (EPI) (UNESCO, 2020). Al utilizar estos y otros programas, los responsables educativos tenían como objetivo mantener las oportunidades educativas, disminuir el número de alumnos por clase para no saturar las aulas en el futuro y, por lo tanto, disminuir la tasa de contagios escolares y fuera de los centros de enseñanza. No obstante, también había sistemas educativos que no tenían planes para reanudar las clases presenciales y ofrecer una educación híbrida en el nuevo contexto de la COVID-19 (UNESCO, 2020).

Sin embargo, esta respuesta heterogénea no se debió solo a una coordinación deficiente o al hecho de que las diferentes regiones geográficas experimentaran tasas de contagio diferentes, sino también a varias opiniones que priorizaron los beneficios a corto plazo de la actividad económica sobre los efectos beneficiosos a largo plazo de la educación continua. A

diferencia de otros sistemas educativos de todo el mundo que priorizaban la escolarización y la educación como un derecho humano, Brasil optó predominantemente por facilitar el comercio de bienes y servicios abriendo no solo los centros comerciales, sino también las cafeterías y los bares en lugar de los colegios. Esta llamativa tendencia puso de manifiesto la situación de la educación en nuestra agenda nacional tanto en tiempos de prosperidad como de riesgo compartido. Además, las opiniones técnicas divergentes desincentivaron los planes de reapertura de los colegios, argumentando que medidas así pondrían en peligro la salud de la población (ver, por ejemplo, Fiocruz, 2020). Las discordancias en la opinión pública fueron evidentes durante este período, ya que se calcula que el 76% de los brasileños rechazó categóricamente los planes para reanudar las clases presenciales o implementar modos híbridos de educación (Datafolha & Folha de S. Paulo, 2020). También incitó a los docentes a reclamar mejores condiciones sanitarias y laborales, así como a pedir su inclusión en el primer grupo en recibir vacunas, siempre que estas estuvieran disponibles⁵.

Por un lado, estos cambios sociales exigieron una mayor atención por parte de los alcaldes y secretarios de Educación para participar democráticamente en las deliberaciones públicas antes de promulgar cualquier plan de reapertura, especialmente teniendo en cuenta la celebración de nuevas elecciones municipales. Y por otro, impulsaron programas y respuestas aparentemente incongruentes en todo el país. Por ejemplo, en el Estado de São Paulo, el gobernador emitió decretos separados en julio y agosto de 2020, los Decretos 65.016 y 65.061, respectivamente, autorizando a los colegios a reabrir opcional y gradualmente en la medida en que se siguiesen los procedimientos sanitarios estatales y locales (Casa Legislativa del Estado de São Paulo, 2020a; 2020b). No obstante, según medios nacionales, la adhesión entre los municipios del estado fue baja debido al escrutinio público y a la desconfianza: el 6 de diciembre de 2020, solo 219 de los 645 municipios se unieron a estos esfuerzos (Mello, 2020b). En la ciudad de Río de Janeiro ocurrió otro hecho interesante, ya que el estado y el municipio divergieron en sus medidas normativas. La ciudad de Río de Janeiro emitió una declaración que permitía a los colegios privados reanudar las clases de manera opcional y gradual a principios de agosto para algunos cursos de la educación primaria y secundaria inferior. Según el alcalde, esto serviría como una prueba en la que luego se basarían las decisiones de reabrir los colegios públicos (Prefectura de Río de Janeiro, 2020). Sin embargo, la fiscalía recurrió judicialmente esta disposición, citando otros decretos emitidos por la asamblea estatal que habían decretado las reaperturas de

5. El plan de inmunización publicado por el Ministerio de Sanidad en diciembre de 2020 situaba inicialmente a los docentes en la cuarta categoría dentro de su grupo prioritario, la última categoría en recibir vacunas antes que los ciudadanos de a pie (Ministerio de Sanidad, 2020b). Incluso antes de que se anunciara el plan, la sociedad civil y las organizaciones internacionales, así como otras instituciones del sector público y del privado, incluidos los sindicatos de docentes, hicieron campaña para incluir a estos últimos docentes en las primeras categorías del grupo prioritario (Ver, por ejemplo, UNDIME, 2020).

los colegios para una fecha posterior, mientras alegaba que la decisión del alcalde iría en detrimento del bien común: no solo podría crear disparidades entre los sistemas privados y públicos, sino que también podría aumentar la tasa de contagios de COVID-19 (Ministerio Público en el Estado de Río de Janeiro, 2020a; 2020b). El sistema judicial sostuvo más tarde que los colegios privados permanecerían cerrados en la ciudad (Sistema judicial en el estado de Río de Janeiro, 2020), una decisión que luego fue anulada por ese mismo sistema judicial (Castro, 2020).

Al finalizar los últimos meses de 2020, estos polémicos debates no cesaron, sino que se convirtieron en un punto clave del debate nacional. Por ejemplo, a principios de enero, la oficina del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Brasil envió una carta a los 5.568 alcaldes electos pidiendo su apoyo para dar prioridad a la educación y a los planes de reapertura en sus agendas administrativas (UNICEF, 2020). Estas peticiones estaban respaldadas por nuevos estudios en los que se analizó el efecto que los cierres de los colegios habían tenido en todo el país en el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos y habilidades a nivel nacional e internacional (Ver, por ejemplo, Kuhfeld *et al.*, 2020; Agostinelli *et al.*, 2020). En aquel momento, los legisladores tenían no solo información sobre quién tenía más acceso a las actividades escolares, sino también cálculos sobre la manera en que esas disparidades en el acceso se traducirían en pérdidas de aprendizaje. En Brasil concretamente, otra colaboración entre un centro de investigación de la Fundação Getulio Vargas, el Centro de Aprendizaje sobre Evaluación y Resultados para Brasil y el África Lusófona (FGV EESP Clear), y la Fundación Lemann, una organización sin ánimo de lucro que ha impulsado varias asociaciones educativas a lo largo de los años, aportó pruebas sobre las pérdidas de aprendizaje en el contexto brasileño. Los investigadores, utilizando una metodología empleada por el Banco Mundial en su informe “*Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates*” [Simulando los impactos potenciales de los cierres de colegios por la COVID-19 en los resultados escolares y de aprendizaje: un conjunto de estimaciones globales] y recopilando datos del SAEB, calcularon que las pérdidas de aprendizaje para los alumnos en la educación secundaria inferior y superior serían significativas. En el peor de los casos, en comparación con un año escolar típico, FGV EESP Clear estimó una pérdida del 72% en el aprendizaje para los estudiantes de secundaria inferior. En un escenario optimista, la estimación sería de una pérdida del 14%. Asimismo, para el alumnado de enseñanza secundaria superior, las estimaciones fueron del 72% y el 15%, respectivamente (FGV EESP Clear, 2020, p. 6).

Además de las pérdidas estimadas de aprendizaje, el abandono escolar también ha constituido un tema de suma importancia para Brasil: aproximadamente cuatro millones de estudiantes de 6 a 34 años abandonaron el colegio en 2020 debido a problemas relacionados con la COVID-19 (C6 Bank, 2021). En un país donde el coste en oportunidad de asistir al

colegio ha sido desproporcionadamente alto para los alumnos en situación de riesgo, las crisis como esta pueden alterar gravemente su trayectoria vital. Puesto que se sabe que el abandono escolar puede afectar a la autoestima de los alumnos y crear barreras a largo plazo para regresar al colegio, estas cifras son preocupantes para Brasil, y son una señal de alarma para nuestras estrategias de recuperación. Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos colectivos, los actuales sistemas de protección social y gestión de riesgos en Brasil no han sido suficientes para mitigar plenamente la ola de incertidumbre provocada por la pandemia de la COVID-19. La ola se ha convertido en un tsunami de pérdidas, especialmente para los más vulnerables, lo que hace que nuestro camino en busca de la igualdad de oportunidades se haya vuelto aún más difícil; la senda hacia la emancipación y la libertad se ha alargado considerablemente para los ciudadanos brasileños.

2.7. Plantar semillas de esperanza en un terreno inestable: las posibilidades de construir un futuro después de un acontecimiento traumático

Como insinuaba el apartado anterior, la pandemia de la COVID-19 ha intensificado, y seguirá intensificando, las desigualdades históricas que han dado lugar a la creación de un Brasil democrático. Desde los obstáculos al acceso hasta las pérdidas de aprendizaje, el país ha luchado por garantizar que la educación constituya un derecho humano en lugar de un bien de lujo en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Es más, el nuevo coronavirus ha puesto a prueba la capacidad de las instituciones para plantar cara a la adversidad y mitigar los riesgos. Esta capacidad para enfrentarse a las crisis tiene un efecto directo en las calificaciones y las percepciones de los ciudadanos de a pie respecto a la preparación, la flexibilidad y la eficacia de las instituciones. Ciertamente, la medida en que esta pandemia ha disminuido o aumentado la confianza en las actuales estructuras de gobernanza requiere un mayor análisis empírico. No obstante, no todas las instituciones parecen ser capaces de reforzar los principios de gestión de riesgos, y observamos importantes cambios sociales que pueden vincularse a la evaluación de los ciudadanos sobre el desempeño institucional. Por ejemplo, el nuevo Ministerio de Educación decidió llevar a cabo la Evaluación Nacional de la Escuela Secundaria brasileña (ENEM) en enero de 2021. La ENEM es un examen extremadamente importante, y representa un rito de iniciación en Brasil porque sirve como herramienta de clasificación para el acceso a la universidad en todo el país. El examen, que estaba programado originalmente para noviembre de 2020, se pospuso unos meses como una estrategia de mitigación, lo que también dio a los estudiantes más tiempo para prepararse en el nuevo contexto de la COVID-19. Sin embargo, más del 50% de los estudiantes que se habían inscrito para participar en formato presencial y en línea no se presentaron a los centros de examen en enero de 2021. El absentismo fue extremadamente alto en comparación con años anteriores, en ambos modos de examen. Existen varias razones que

podrían haber causado este fenómeno, como el temor social a contagiarse con el nuevo coronavirus y la percepción social negativa en general de la capacidad institucional para realizar este examen en un momento de crisis. En pocas palabras, la COVID-19 puso a prueba la capacidad de las instituciones para mitigar colectivamente los riesgos y proporcionar bienes públicos, lo cual influyó en las percepciones sociales del desempeño institucional con consecuencias para el bienestar social y la democracia.

De igual modo, la pandemia de COVID-19 puso de relieve el papel de diversas instituciones en el reforzamiento de la gestión de riesgos. En Brasil existe desde hace tiempo un debate sobre si otros sectores, aparte del público, deben desempeñar un papel en el campo de la educación. Este debate ciertamente debe continuar en una democracia, y creemos que la COVID-19 ha brindado una oportunidad para volver a analizar la manera en que diversos sectores pueden unirse para reforzar la respuesta ante crisis imprevisibles y ofrecer oportunidades educativas para todos, especialmente cuando las instituciones tradicionales se enfrentan a crisis y dilemas internos. Efectivamente, en lugar de sustituir o reemplazar las fuerzas del desarrollo, la COVID-19 ha puesto de manifiesto la importancia de recurrir a varias fuentes para reforzar la gestión de riesgos y mitigar las crisis de manera complementaria. Esta crisis sanitaria mundial ha creado una oportunidad para mantener vivo este debate, y tiene la capacidad de concienciar y fomentar nuevas ideas sobre las formas complementarias en que los agentes del desarrollo pueden unirse para evitar pérdidas y promover el desarrollo como libertad.

Además de esta oportunidad de repensar el desarrollo, el país también ha extraído varias conclusiones en las que se puede basar nuestro programa de recuperación en el futuro. Por ejemplo, en el Estado de Goiás, la empresa tecnológica de innovación social Movva (<https://movva.tech/en/about/>) animaba a los alumnos a “participar en actividades de aprendizaje a distancia (por medio de Internet y fuera de él) y a matricularse en los centros de enseñanza cuando se reanuden las clases presenciales” (Lichand & Christen, 2020, p. 2). Esta *start-up* puso en marcha una iniciativa enviando mensajes de texto a más de 12.000 alumnos de secundaria durante cuatro semanas (Lichand & Christen, 2020, p. 2). Los mensajes contenían frases alentadoras como “Es normal tener miedo en tiempos de incertidumbre. Usa este escenario para sacarle provecho: aprovecha la oportunidad para desarrollar tu capacidad de centrarte en tus planes para el futuro” (Lichand & Christen, 2020, p. 11). Los investigadores realizaron un Ensayo de Control Aleatorio (ECA) y un seguimiento del abandono escolar y los niveles de motivación que afirmaban tener. De este modo, pudieron afirmar que esta estrategia funcionó para animar a los estudiantes durante la pandemia. Por ejemplo, solo el 13,5% de los estudiantes en el grupo de tratamiento afirmaban que *no* volverían al colegio cuando se reanudaran las clases, en comparación con el 24% en el grupo de control (Lichand & Christen, 2020, p. 3).

Además de las intervenciones para prevenir el abandono escolar, Brasil también ha avanzado en su programa para eliminar la “brecha digital”, una característica histórica y distintiva de nuestro panorama educativo (Rosa & Azenha, 2015). Aunque la sociedad civil y otros segmentos de la sociedad consideraron que la respuesta de mitigación del MEC era inadecuada, el Congreso Nacional de Brasil demostró su voluntad de apoyar un programa de desarrollo centrado en la igualdad. Varios congresistas redactaron y aprobaron el proyecto de ley PL 3477/2020, que se ha remitido recientemente al Senado, para garantizar que los estudiantes y el profesorado del sistema público tengan acceso a Internet en estos tiempos sin precedentes (Congreso Nacional de Brasil, 2020). Otra reciente novedad importante impulsada por el poder legislativo en Brasil, la ratificación de la Ley nº 13.985/2019, también puede contribuir a nuestras iniciativas de recuperación. Esta ley garantiza la presencia de psicólogos en los colegios públicos brasileños para ayudar al alumnado y a los docentes a lo largo de toda su vida escolar. La inclusión de psicólogos en los colegios puede ayudar a los centros educativos del país a convertirse en “colegios informados sobre el trauma” (Lawson *et al.*, 2019) al apoyar el aprendizaje, facilitar el reconocimiento del trauma compartido e individual y priorizar la promoción de la curación comunitaria. Esto, sin duda, constituye una estrategia clave de mitigación y recuperación que puede ser muy valorada por todos los segmentos de la sociedad a medida que los alumnos y los docentes vuelvan a los colegios y comiencen a sufrir los efectos a largo plazo de los traumas relacionados con la COVID-19. También es un ámbito que merece ser investigado: diferentes poblaciones de estudiantes en los diversos aspectos de la diversidad podrían haber experimentado y acumulado diferentes tipos de traumas a lo largo de la pandemia, como el trauma racial y los traumas relacionados con la violencia doméstica. Las instituciones informadas sobre el trauma, al diseñar y evaluar las intervenciones para transformar los colegios en comunidades curativas, pueden ser de suma importancia para los académicos y profesionales cuyo objetivo es cuestionar los sistemas de opresión como el racismo, el sexismo y el *capacitismo* en nuestros colegios para construir sociedades y democracias socialmente justas.

En cuanto a los conocimientos indígenas, no puede subestimarse la pérdida causada por la COVID-19. Para los investigadores indígenas y no indígenas que trabajan para y con las comunidades indígenas, esta época también es un momento delicado. En el campo de la investigación indígena sería importante entender cómo la COVID-19 podría reforzar los patrones históricos de desempoderamiento, lo que podría socavar las iniciativas reconciliatorias entre las poblaciones indígenas y no indígenas y el Estado, especialmente en Brasil, que, en los últimos años, ha obstaculizado el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas y las ha obligado a enfrentarse a precarios conflictos de desalojo (Santos *et al.*, 2020). El comprender cómo las comunidades indígenas perciben estas pérdidas, si los sistemas educativos describirán o no estas pérdidas a los ciudadanos a lo largo de los años

y la manera en que lo harán, y cómo esto podría influir a la hora de forjar relaciones respetuosas en el Brasil democrático, constituye un ámbito de atención para la investigación indígena en el campo de la educación.

Igualmente, en lo que respecta a la elaboración de un nuevo plan de estudios —el conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones que los alumnos deben desarrollar y aprender a través de la escolarización—, la pandemia plantea oportunidades y desafíos. Como se ha mencionado en el cuerpo principal de este texto, la redefinición del plan de estudios se ha convertido en la terminología que ha ayudado a los líderes educativos brasileños a traducir los derechos de aprendizaje en prioridades de aprendizaje en el contexto de la COVID-19. El desarrollo de conocimientos y capacidades es clave para ampliar las libertades, al igual que las conversaciones oportunas y complicadas en las que los estudiantes participen de manera colectiva e independiente. Tanto dentro como fuera de las aulas, el relato de los alumnos sobre temas que afectan directamente a sus medios de vida, a sus identidades subjetivas y a su bienestar es fundamental (Pinar, 2019). Con horarios de aprendizaje limitados y medidas adicionales para recuperar las pérdidas de aprendizaje en un mundo posterior a la pandemia, el hecho de comprender cómo los responsables educativos, los docentes y otras partes interesadas negocian el currículo previsto para fomentar una educación holística, y cómo esta negociación podría afectar a las experiencias educativas de los estudiantes, el “currículo vivido” (Aoki *et al.*, 2012) constituye un elemento para la exploración y la investigación. De hecho, la relevancia de la escolarización y su currículo planificado podría estar intrínsecamente vinculada a estas decisiones y conversaciones.

Por último, comentaremos la cuestión de las pérdidas de aprendizaje en sí. Para abordar las pérdidas de conocimientos y capacidades en los colegios formales es probable que deba prestarse atención política a los programas de recuperación durante el período restante de la pandemia y más adelante. Debido a que las consecuencias de la COVID-19 han afectado a todos los segmentos de la educación y han provocado unas restricciones presupuestarias estrictas, la *escalabilidad* se convertirá posiblemente en una característica de dichos programas. En este escenario, los modos híbridos de enseñanza pueden convertirse en una opción atractiva para los responsables políticos, especialmente en los niveles de secundaria inferior y superior, que es donde los alumnos más maduros podrían beneficiarse de estas intervenciones. Estos programas pueden ayudar a ofrecer clases regulares una vez que se reanuden las clases presenciales, especialmente en los casos en los que los sistemas educativos brindan servicios a través de centros de doble jornada. Estos programas pueden permitir que el alumnado siga adquiriendo conocimientos y perfeccionando capacidades una vez que los niños terminen el horario escolar habitual. Es más, pueden evitar problemas relacionados con las limitaciones de espacio, ya que es posible que los alumnos no necesiten permanecer en las aulas para participar en programas híbridos. Es fundamental que los

alumnos que históricamente han estado en situación de riesgo se beneficien de las políticas sociales que tienen como objetivo reducir el coste de oportunidad de participar en estas intervenciones. La cooperación y la coordinación entre los sectores de la educación y la asistencia social nunca pueden subestimarse. Para los académicos, el diseño y la evaluación de la efectividad de estos programas de recuperación también será una línea de actuación importante, ya que ahora nos esforzamos por comprender mejor cómo institucionalizar los parámetros para mitigar las convulsiones futuras y reforzar nuestros sistemas de gestión de riesgos en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. A pesar de la inestabilidad del terreno, se están plantando semillas de esperanza, pero la germinación también depende de los tipos de coaliciones y conocimientos que fomentamos y creamos para alimentar las raíces del desarrollo como libertad en Brasil y en otros lugares.

Apéndice

Primeras medidas adoptadas por los estados en Brasil para reducir la propagación de la Covid-19 en relación con la actividad educativa			
REGION/ Estado	Decreto/ normativa disposiciones	Principales disposiciones	Normativa de promulgación
NORESTE Ceará	Decreto nº 33.510	16 de marzo de 2020	Decreta una situación de emergencia sanitaria y establece medidas para enfrentarse al contagio humano por el nuevo coronavirus y contenerlo, incluida la suspensión de las clases presenciales durante 15 días en todos los colegios, universidades y escuelas universitarias de la red de educación pública. Esta suspensión, obligatoria desde el 19 de marzo, también puede empezar desde el 17 de marzo de 2020.
Rio Grande do Norte	Decreto nº 29.524	17 de marzo de 2020	Establece medidas temporales para gestionar la situación de Emergencia de Salud Pública provocada por el nuevo coronavirus (COVID-19), y suspende las actividades en el aula en colegios públicos y privados dentro del ámbito de la educación de primera infancia, elemental, secundaria, superior y formación profesional durante un periodo inicial de 15 días.
Maranhao	Decreto nº 35.662	16 de marzo de 2020	Establece la suspensión durante 15 días de las clases presenciales en los colegios de la red educativa estatal, el Instituto Estatal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhao (IEMA), la Universidad Estatal de Maranhao (UEMA), la Universidad Estatal de Maranhao en la Región de Tocantina (UEMASUL), las instituciones educativas de las redes municipales, y también en los colegios y los centros de enseñanza superior de la red privada situados en el estado de Maranhao.

REGION/ Estado	Decreto/ normativa disposiciones	Principales disposiciones	Normativa de promulgación
Piauí	Decreto nº 18.884	16 de marzo de 2020	Desarrolla la Ley nº 13.979 del 6 de febrero de 2020 para establecer, dentro del ámbito del estado de Piauí, medidas de emergencia sanitaria de importancia internacional teniendo en cuenta la consideración del nuevo coronavirus como pandemia mundial, crea el Comité de Gestión de la Crisis, y adopta otras medidas incluida la suspensión durante 15 días de las clases en el sistema escolar público estatal considerada por el calendario escolar como un adelanto de las vacaciones escolares del mes de julio.
Paraíba	Instrumento normativo nº1	17 de marzo de 2020	Determina la anticipación de las vacaciones escolares para todo el sistema escolar público estatal durante el periodo del 19 de marzo de 2020 al 18 de abril de 2020 (31 días).
Pernambuco	Decreto nº48.810	16 de marzo de 2020	Establece, a partir del 18 de marzo de 2020, la suspensión de las actividades en los colegios y otros centros educativos, públicos o privados, en el estado de Pernambuco.
Bahía	Decreto nº19.529	16 de marzo de 2020	Regula, en el estado de Bahía, las medidas temporales para hacer frente a la importante emergencia sanitaria pública debida al coronavirus y establece la suspensión de las clases durante 30 días en el sistema de colegios estatal de Salvador, Feira de Santana y Porto Seguro.
Alagoas	Decreto nº69.527	17 de marzo de 2020	Establece medidas temporales para hacer frente a la emergencia sanitaria pública de importancia internacional debido a la covid-19 (coronavirus) dentro del ámbito de la red educativa pública y privada en el estado de Alagoas, y adopta otras medidas, incluida la suspensión de las clases durante 15 días desde el 23 de marzo de 2020 en adelante.
Segripe	Decreto nº40.560	16 de marzo de 2020	Establece un decreto de situación de emergencia de salud pública en el estado de Segripe debido a la propagación del virus de la COVID-19 (nuevo coronavirus) y regula las medidas para luchar contra la crisis de salud pública de importancia internacional según los términos de la Ley (Federal) nº13.979 del 6 de febrero de 2020, suspendiendo las actividades educativas en todos los colegios, universidades y escuelas universitarias, de la red pública y privada, durante 15 días.
NORTE Amazonas	Decreto nº42.987	19 de marzo de 2020	Establece la suspensión de las clases en el sistema escolar público estatal durante un periodo de 15 días en todos los municipios del estado de Amazonas, y también de las actividades de los centros de fitness y similares, y el transporte fluvial de pasajeros en embarcaciones, salvo en casos de emergencia y urgencia, en la forma especificada.

REGION/ Estado	Decreto/ normativa disposiciones	Principales disposiciones	Normativa de promulgación
Acre	Ordenanza SEE nº764	18 de marzo de 2020	Establece medidas temporales que deben adoptar las unidades escolares, los sectores administrativos y los centros educativos de la Secretaría Estatal de Educación, Cultura y Deportes, suspendiendo las clases presenciales en las unidades escolares en la red educativa pública estatal hasta el 3 de abril de 2020.
Amapá	Decreto nº1.377	17 de marzo de 2020	Establece medidas temporales para evitar el contagio del nuevo coronavirus (COVID-19) en el ámbito del Poder Ejecutivo del estado de Amapá, y la suspensión de las clases en la red estatal durante un periodo de 15 días desde la fecha del 18 de marzo de 2020.
Tocantins	Decreto nº6.071	18 de marzo de 2020	Debido a la pandemia de COVID-19 (nuevo coronavirus), se suspenden las actividades educativas en centros públicos o privados en el estado de Tocantins, como los colegios y las universidades, durante un periodo indefinido.
Pará	Decreto nº609	16 de marzo de 2020	Establece medidas para luchar, dentro del estado de Pará, contra la pandemia de coronavirus (COVID-19), y suspende las clases en los colegios dentro del sistema escolar público estatal hasta el 31 de marzo de 2020, manteniéndose los almuerzos escolares que se ofrecen.
Roraima	Decreto nº28. 587-E	17 de marzo de 2020	Establece medidas para enfrentarse a la emergencia de Salud Pública de importancia internacional debida a la pandemia de la Covid-19, y desarrolla otras medidas, incluida la suspensión de las clases dentro del ámbito de la Secretaría Estatal de Educación, desde el 17 de marzo hasta el 31 de marzo de 2020 (15 días), como una manera de adelantar el receso escolar, sin perjuicio para el mantenimiento del calendario escolar recomendado por el Ministerio de Educación.
Rondônia	Decreto nº28.871	16 de marzo de 2020	Decreta una situación de emergencia en el ámbito de la Salud Pública y establece; (i) medidas temporales para evitar el contagio en el estado y para luchar contra la propagación provocada por el nuevo coronavirus, COVID-19, y (ii) medidas relacionadas con el régimen de trabajo de los funcionarios públicos y con contrato temporal del Poder Ejecutivo, entre otras medidas, incluida la suspensión de las actividades educativas en todas las instituciones de la red educativa pública y privada, durante un periodo de 15 días, que puede ampliarse por los mismos periodos.

REGION/ Estado	Decreto/ normativa disposiciones	Principales disposiciones	Normativa de promulgación
MEDIOESTE Goaiás	Nota técnica	15 de marzo de 2020	Establece interrumpir las clases, preferiblemente adelantando las vacaciones escolares, en todos los niveles educativos, públicos y privados, suspendiendo las actividades durante 15 días, preferiblemente desde el 18 de marzo de 2020, que podrán posponerse en función de lo que consideren las autoridades sanitarias del estado.
Mato Grosso	Decreto nº407	16 de marzo de 2020	Establece medidas para gestionar la emergencia sanitaria pública de importancia internacional provocada por el coronavirus (2019-nCoV) que deberá adoptar el Poder Ejecutivo del estado de Mato Grosso incluida la suspensión de las clases en la educación estatal, municipal y superior desde el 23 de marzo hasta el 5 de abril (14 días), adelantando las vacaciones escolares.
Mato Grosso do Sul	Decreto nº15.393	17 de marzo de 2020	Añade el artículo 2º-A al Decreto nº15.391 del 16 de marzo de 2020 que establece la adopción de medidas temporales dentro del ámbito de la Administración Pública del estado de Mato Grosso do Sul para evitar el contagio de COVID-19 en el territorio de Mato Grosso do Sul, suspendiendo las clases presenciales en las unidades escolares y en los centros de la Red Educativa Estatal de Mato Grosso do Sul, durante el periodo entre el 23 de marzo y el 6 de abril de 2020 (15 días).
SURESTE Sao Paulo	Decreto nº64.862	13 de marzo de 2020	Establece la adopción de medidas temporales y de emergencia para evitar la propagación de la COVID-19 (Nuevo Coronavirus) y recomendaciones para el sector privado, incluida la suspensión de las clases dentro la Secretaría de Educación y el Centro Paula Souza, estableciendo gradualmente, del 16 al 23 de marzo de 2020, la adopción de esta medida.
Rio de Janeiro	Decreto nº46.970	13 de marzo de 2020	Establece medidas temporales; (i) para evitar el contagio y luchar contra la propagación del nuevo coronavirus (Covid-19); (ii) en cuanto al régimen de los funcionarios públicos y los contratistas, así como otras medidas, incluida la suspensión de las clases, durante un periodo de 15 días, sin perjudicar al mantenimiento del calendario recomendado por el Ministerio de Educación, en unidades educativas públicas y privadas, incluidas las unidades de educación superior.
Minas Gerais	Instrumento normativo nº18	23 de marzo de 2020	Establece medidas adoptadas dentro del ámbito del Sistema Educativo Estatal mientras dure el estado de CALAMIDAD PÚBLICA debido a la pandemia de Covid-19, suspendiendo las actividades de educación escolar por un periodo indefinido en todas las unidades del sistema escolar público estatal.

REGION/ Estado	Decreto/ normativa disposiciones	Principales disposiciones	Normativa de promulgación
Espírito Santo	Decreto nº0378-S	16 de marzo de 2020	Establece las medidas para enfrentarse a la emergencia sanitaria pública provocada por el coronavirus (COVID-19) en el ámbito de la educación en el estado de Espírito Santo, suspendiendo las clases presenciales durante 15 días a partir del 23 de marzo de 2020.
SUR Paraná	Decreto nº4.230	16 de marzo de 2020	Establece que las clases presenciales en los colegios estatales públicos y privados, incluidas las entidades afiliadas al estado de Paraná, y en las universidades públicas, se suspenderán desde el 20 de marzo de 2020 durante un periodo indefinido.
Santa Catarina	Decreto nº509	17 de marzo de 2020	Prosigue la adopción progresiva de medidas para evitar y el contagio del coronavirus (COVID-19) y luchar contra él en instituciones de la Administración Estatal Directa e Indirecta, y establece otras medidas, incluida la suspensión de las clases en unidades de la red educativa pública y privada municipal, estatal y federal (incluida la educación de primera infancia, la escuela elemental, la enseñanza secundaria, la educación de jóvenes y adultos [EJA], la formación profesional y la educación superior) durante 30 días, desde el 19 de marzo de 2020.
Rio Grande do Sul	Decreto nº55118	16 de marzo de 2020	Establece medidas complementarias para evitar el contagio del nuevo Coronavirus dentro del estado, y decreta la suspensión de las clases presenciales en el Sistema Educativo Estatal a partir del 19 de marzo de 2020, durante un periodo de 15 días, ampliable.
DISTRITO FEDERAL	Decreto nº40.520	14 de marzo de 2020	Establece la suspensión dentro del ámbito del Distrito Federal, durante un periodo de 15 días a partir del 16 de marzo de 2020: III – las actividades educativas en todos los colegios, universidades y escuelas universitarias de la red educativa pública y privada, que deberán considerarse como un receso/vacaciones escolares en el mes de julio.

Muestra de la investigación realizada en Brasil que describe los efectos de la Covid-19 en el sector educativo en marzo-julio de 2020					
Título investigación	Organizador(es) principal(es)	Mes de publicación	Muestra y recogida de datos	Contenidos	Algunos hallazgos importantes
Sensaciones y percepciones de los docentes brasileños en diferentes fases de la pandemia de Covid-19 <i>Ver bibliografía para el enlace: Instituto Península (2020)</i>	Instituto Península	Marzo 2020	2.400 docentes en todo Brasil respondieron al estudio	(i) Caracterización del status-quo ante el cierre de colegios; (ii) percepciones de los docentes de su papel durante la pandemia; (iii) actividades para promover la salud personal y el bienestar; y (iv) enseñar rutinas y hábitos.	(i) a las docentes parecía preocuparles más su salud que a los docentes. (ii) el 60% del profesorado de colegios privados afirmó que su papel principal fue impartir clase al alumnado a distancia en comparación con el 32,5% del profesorado en los colegios municipales y estatales.
Proyecto La educación no puede esperar <i>Ver bibliografía para el enlace: Faria et al. (2020)</i>	Comité Técnico Educativo del Instituto Rui Barbosa, Iede (Evidencia e Interdisciplinaridad en los Debates Educativos), 22 tribunales de cuentas estatales y cuatro tribunales de cuentas municipales.	Junio de 2020	232 secretarías de educación municipales y 17 estatales respondieron a dos estudios y participaron en entrevistas telefónicas en profundidad.	(i) Prácticas pedagógicas empleadas durante la pandemia; (ii) rendimiento docente; (iii) orientación a los cuidadores y a los padres; (iv) planificación para el regreso; y (v) distribución de bienes/alimentos a las familias.	(i) De todas las secretarías municipales, el 27% y el 25% afirmaron que no existía actualmente ninguna estrategia para ofrecer ayuda pedagógica a los alumnos durante la pandemia en las regiones del Norte/Noreste de Brasil. Sin embargo, todas las secretarías municipales en las regiones del Sur/Sureste afirmaron que existía una oferta. (ii) De todas las secretarías municipales, el 93% de ellas afirmó que las intervenciones pedagógicas se hicieron de acuerdo con el BNCC. (iii) El 84% de todas las secretarías municipales se estaba preparando para reanudar las clases.

Muestra de la investigación realizada en Brasil que describe los efectos de la Covid-19 en el sector educativo en marzo-julio de 2020					
Título investigación	Organizador(es) principal(es)	Mes de publicación	Muestra y recogida de datos	Contenidos	Algunos hallazgos importantes
Los jóvenes y la pandemia de Covid-19 <i>Ver bibliografía para el enlace: Consejo Nacional de la Juventud (2020)</i>	Consejo Nacional de la Juventud (CONJUV), Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Rede Conhecimento Social, Visao Mundial, UNESCO	Junio de 2020	33.688 jóvenes respondieron al estudio en todo Brasil, de los que; (i) el 33%, el 66% y el 1% se auto-identificaron como hombres, mujeres y no binarios, y (ii) el 46%, el 38%, el 14% y el 1% se auto-identificaron como blancos, mestizos, negros e indígenas respectivamente.	(i) Efectos de la pandemia en los hábitos de los jóvenes; (ii) la relación entre los efectos de la pandemia y la educación, el trabajo, la condición económica y las condiciones sanitarias de los jóvenes y (iii) las perspectivas de futuro de los jóvenes.	(i) El 78% de los jóvenes blancos accedían a Internet a través del ordenador, en comparación con el 54% de los jóvenes mestizos y negros. (ii) Disparidades en cuanto a las sensaciones entre encuestados hombres y mujeres, por ejemplo el 50% de las personas con cuerpo masculino afirmó que se sentían ansiosas en comparación con el 67% de sus homólogos femeninas, y el 41% de las personas con cuerpo masculino en comparación con el 53% de las personas con cuerpo femenino respondieron que sentían miedo
Educación a distancia, 1ª, 2ª y 3ª ola <i>Ver bibliografía para el enlace: Data Folha et.al (2020a, 2020b, 2020c).</i>	Imaginable Futures, Fundación Lemann, Itaú Social, Data-folha	Junio y julio de 2020	1ª ola: Educación no presencial – 1.028 entrevistas con tutores legales, que representan una muestra de 1.518 estudiantes 2ª ola: Educación no presencial desde la perspectiva de los alumnos y las familias – 1.028 entrevistas con tutores legales, que representan una muestra de 1.518 estudiantes	(i) Acceso y realización de actividades escolares; (ii) problemas a los que se enfrentaron los alumnos; (iii) percepciones de los tutores sobre los sistemas de apoyo escolares, la posibilidad de abandono escolar, etc.	(i) El 82% de los alumnos que recibieron actividades las terminaron. (ii) El tiempo para terminarlas es mayor en los niveles 2 y 3 de la CINE. (iii) Los que recibieron actividades impresas les dedicaron menos tiempo. (iv) El 47% no recibió orientación de los colegios. En el nivel 3 de la CINE, esta cifra aumenta hasta el 69%. (v) El 46% considera que los alumnos no están motivados. (i) Aumento de la falta de motivación, que pasa del 46% al 53%. (ii) El 87% tiene miedo de que los alumnos se contagien con el nuevo coronavirus cuando se reanuden las clases en los colegios. (iii) El 62% de los tutores están en contacto con los docentes.

Muestra de la investigación realizada en Brasil que describe los efectos de la Covid-19 en el sector educativo en marzo-julio de 2020					
Título investigación	Organizador(es) principal(es)	Mes de publicación	Muestra y recogida de datos	Contenidos	Algunos hallazgos importantes
Educación a distancia, 1 ^a , 2 ^a y 3 ^a ola <i>Ver bibliografía para el enlace: Data Folha et.al (2020^a, 2020b, 2020c).</i>	Imaginable Futures, Fundación Lemann, Itaú Social, Datafolha	Junio y julio de 2020	3 ^a ola: Educación no presencial desde la perspectiva de los alumnos y las familias, que representan una muestra de 1.518 estudiantes		(i) Aumento de la falta de motivación, que pasa del 46% al 51%. (ii) Las dificultades con las rutinas de estudio aumentaron del 58% al 67% entre mayo y julio. (iii) El porcentaje de padres a los que les preocupa que los niños abandonen el colegio aumentó del 31% al 38%.

Bibliografía

- Abrucio, F. L., Seggatto, C. I., & Pereira, M. C. G. (2016). Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, Causas Do Sucesso e Alternativas de Disseminação do Modelo <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Relatorio-Ceara-AF-Web.pdf>. [Fecha de último acceso 26 de diciembre de 2020]
- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2020). *When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times* (No. w28264; p. w28264). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w28264>
- Akhtari, M., Moreira, D., & Trucco, L. (2014). Political Turnover, Bureaucratic Turnover, and the Quality of Public Services. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2538354>
- Alvarenga, F., & Parreira, M. (2020a). *Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia*. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/17/comissao-da-camara-faz-relatorio-com-criticas-a-atuacao-do-minis>
- Alvarenga, F., & Parreira, M. (2020b). *MEC possui “fragilidade” no planejamento e gestão, aponta relatório preliminar da Câmara*. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/26/mec-possui-fragilidade-no-planejamento-e-gestao-aponta-relatorio-preliminar-da-camara.ghtml>
- Andreotti, V (2006) ‘Soft versus critical global citizenship education’, Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Autumn, pp. 40-51.
- Aoki, T. T., Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (2012). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Aranha, A. L. (2018). The Web of Accountability Institutions and Corruption Control in Brazil. *OECD Global Anti-Corruption & Integrity Forum Proceedings*, Paris, France, 1-24.
- Assembleia Legislativa Estatal de São Paulo. (2020a). DECRETO Nº 65.061, DE 13 DE JULIO DE 2020. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65061-13.07.2020.html>
- Assembleia Legislativa Estatal de São Paulo. (2020b). DECRETO Nº 65.140, DE 13 DE JULIO DE 2020. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65061-13.07.2020.html>
- Baqui, P., Bica, I., Marra, V., Ercole, A., & Schaar, M. V. D. (2020). Ethnic and regional variations in hospital mortality from COVID-19 in Brazil: a cross-sectional observational study. *The Lancet Global Health*, 8(8), e1018–e1026. [https://doi.org/10.1016/s2214-109x\(20\)30285-0](https://doi.org/10.1016/s2214-109x(20)30285-0)

- Bellino, M. J. (2018). Wait-citizenship: Youth civic development in transition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 379–396. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1403311>
- Bergamaschi, M. A., & Medeiros, J. S. (2010). History, Memory and Tradition in Indigenous School Education: A Kaingang School case study. *Revista Brasileira de História*, 30, 21. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>
- Blömeke S., Olsen R.V., & Suhl U. (2016) Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. In: Nilsen T., Gustafsson JE. (eds) *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*. IEA Research for Education (Una serie de análisis en profundidad basados en datos de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)), vol 2. Springer, Cham.
- Brazil. (1996). *Presidência da República, Lei de Diretrizes e Bases*, Proyecto de ley 9394/1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. [Fecha de último acceso diciembre de 2020]
- Brazil. (2020). *PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020—DOU - Imprensa Nacional*. Imprensa Nacional. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean* (No. 89514; pp. 1–47). World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/01/19798994/great-teachers-raise-student-learning-latin-america-caribbean>
- Carnoy, M., Marotta, L., Louzano, P., Khavenson, T., Guimaraes, F., & Caraubu, F. (2017). Intranational Comparative Education: What State Differences in Student Achievement Can Teach Us about Improving Education—The Case of Brazil. *Comparative Education Review*, 61, 000–000. <https://doi.org/10.1086/693981>
- Casagrande, F. (2020). *Quais aprendizagens priorizar agora?* Itaú Social. <https://www.itausocial.org.br/noticias/quais-aprendizagens-priorizar-agora/>
- Castro, N. (2020, October 2). *Volta às aulas das escolas particulares do Rio teve 20% dos colégios abertos, diz sindicato*. G1. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/02/volta-as-aulas-das-escolas-particulares-do-rio-teve-20percent-dos-colégios-abertos-diz-sindicato.ghtml>
- CEIPE-FGV. (2020). *Formação de Líderes em Políticas Educacionais*. FGV-EBAPE-CEIPE. <https://ceipe.fgv.br/formacao-de-lideres-em-politicas-educacionais>
- CETIC. (2019). *Principais resultados TIC domicílios 2018*. UNESCO. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2018_coletiva_de_imprensa.pdf

- Chaves, C. (2020). *Prefeitura Municipal de Boa Vista—Notícias—Educação—Prefeita Teresa anuncia projeto virtual @aprendendoemcasabv com atividades pelo Instagram*. Prefeitura de Boa Vista. <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2020/03/educacao-prefeita-teresa-anuncia-projeto-virtual-aprendendoemcasabv-com-atividades-pelo-instagram>
- Congresso Nacional de Brasil. (2020). *PL 3477/2020—Projeto de Lei*. Câmara Dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256081>
- Consejo Nacional de la Juventud. (2020). *Youth and the COVID-19 pandemic*. https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dba-b994b44b00aabca41f971bb.pdf
- Costin, C., Lins, J., Paim, J. H., Ferreira, M. M., Oliveira, R., Pontual, T., Santos, V. F. (Próxima publicación). *Fundação Getulio Vargas' efforts to improve Basic Education before, during and after the pandemic*. In Reimers, R., & Marmolejo, F. (Eds.). *University and School Collaborations During a Pandemic: Sustaining Educational Opportunity and Reinventing Education*.
- Costin, C., & Pontual, T. C. (2020). *Curriculum reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century*. In Reimers, F. (Ed.). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham, Switzerland: Springer.
- Costin, C. (2020a). *Recomendações para a volta às aulas*. CEIPE-FGV. https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/recomendacoes_0.pdf
- Costin, C. (2020b). *Respostas de Redes de Ensino à Pandemia* [Actualización del estatus]. Facebook. <https://www.facebook.com/claudia.costin/videos/10157650735348285>
- Cruz, P., & Vicente, J. (2020, November 30). *O racismo sufoca o futuro do Brasil. Todos Pela Educação*. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-racismo-sufoca-o-futuro-do-brasil/>
- C6 Bank. (2021). *C6 Bank/Datafolha: 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia*. C6 Bank Notícias. <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8>
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(0), 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Datafolha, & Folha de São Paulo. (2020). *Reabertura de Escolas: Pandemia do coronavírus*. Folha de S. Paulo. <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2020/06/29/921d3f791dd-d320ac6abc9e4fc4d2f4dresc.pdf>

- Datafolha, Lemann Foundation, Imaginable Futures, & Itaú Social. (2020a). *Educação Não Presencial Onda 1*. Itaú Social. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Datafolha-Educacao-nao-presencial_onda-1.pdf
- Datafolha, Lemann Foundation, Imaginable Futures, & Itaú Social. (2020b). *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias—Onda 2*. Itaú Social. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_onda2_amostra-nacional_14_07-Divulga%C3%A7%C3%A3o-IS-FL.pdf
- Datafolha, Lemann Foundation, Imaginable Futures, & Itaú Social. (2020c). *Educação não presencial na perspectiva dos alunos e famílias—Onda 3*. Fundação Lemann. <https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias-453>
- Dias, J., & Leonel, F. (2020). *Fiocruz amplia ações contra a COVID-19 nos povos indígenas*. Fiocruz. <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-amplia-acoes-contr-a-COVID-19-nos-povos-indigenas>
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Faria, E. M., Silveira, L. M., de Moraes, V. S., & Rizzo, F. F. (2020). *Projeto A Educação Não Pode Parar*. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educacao_Nao_Pode_Esperar.pdf
- FGV. (2020). *Webinar | Garantindo aprendizagem durante a pandemia*. https://www.youtube.com/watch?v=z7MysiZVRfk&feature=emb_title
- FGV EESP Clear. (2020). *Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de COVID-19 e o avanço da desigualdade educacional*. Fundação Lemann. <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/e828oun5zDAh6bqCMcplmqKz1VsD5Tr3jTgecYXd.pdf>
- Fiocruz. (2020). *Populações em risco e a volta as aulas: Fim do isolamento social*. (No. 12; p. 11). Fundação Oswaldo Cruz. https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/nota_tecnica_12_monitoraCOVID19.pdf
- Folha de São Paulo. (2020). *Tudo o que você precisa saber sobre o novo coronavírus Sars-CoV-2—22/01/2020—Equilíbrio e Saúde—Folha*. Folha de S.Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/01/veja-o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-o-coronavirus-chines.shtml>
- IBGE. (2020a). *PNAD COVID19: Plano amostral e ponderação*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101726.pdf>

- IBGE. (2020b). *PNAD Contínua: 2020 questionários. PNAD COVID19—Questionário de julho, agosto, setembro e outubro*. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5592.pdf
- Iede. (2020). Análise sobre a diferença entre brancos, pretos e pardos no Saeb • Portal Iede. *Portal Iede*. <https://www.portaliede.com.br/analise-sobre-a-diferenca-entre-brancos-pretos-e-pardos-no-saeb/>
- Instituto Península. (2020). *Feelings and Perceptions of Brazilian teachers in different stages of the COVID-19 pandemic*. https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-COVID-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf
- Instituto Unibanco. (2020). Busca por uma educação antirracista deve ser compromisso permanente da gestão. *Instituto Unibanco*. <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/busca-por-uma-educacao-antirracista-deve-ser-compromisso-permanente-da-gestao/>
- Kim Abe, S. (2020). O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista. *CENPEC*. <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. doi:10.3102/0013189x20965918
- Laukkonen, R., Biddel, H., & Gallagher, R. (2018). *Preparing humanity for change and artificial intelligence: Learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030/Preparing-humanity-for-change-and-artificial-intelligence.pdf>
- Lawson, H. A., Caringi, J. C., Gottfried, R., Bride, B. E., & Hydon, S. P. (2019). Educators' Secondary Traumatic Stress, Children's Trauma, and the Need for Trauma Literacy. *Harvard Educational Review*, 89(3), 421-447. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.3.421>
- Lichand, G., & Christen, J. (2020). Using Nudges to Prevent Student Dropouts in the Pandemic. University of Zurich, Department of Economics, Working Paper No. 363 (2020), Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3724386> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3724386>
- Lima, M., Milanezi, J., & Sousa, C.J. (2020). *Desigualdades Raciais e COVID-19: o que a pandemia encontra no Brasil?* Informativo Desigualdades Raciais e COVID-19, AFROCEBRAP, n. 1, 2020. https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Afro_Informativo-1_final_-2.pdf

- Lindert, K., Linder, A., & Hobbs, J. (2007). *The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context*. World Bank Publications. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/972261468231296002/pdf/398530SP1709.pdf>
- Lisboa, M. de B., & Latif, Z. A. (2013). *Democracy and growth in Brazil*. Instituto de Ensino e Pesquisa. https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/Democracy_and_Growth_in_Brazil.pdf
- Loureiro, A.; Cruz, L.; Lautharte, I.; Evans, D. K.. (2020). *The State of Ceara in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34156> Licencia: CC BY 3.0 IGO.
- Machoski, E., & de Araujo, J. M. (2020). Corruption in public health and its effects on the economic growth of Brazilian municipalities. *The European Journal of Health Economics*, 21(5), 669–687. <https://doi.org/10.1007/s10198-020-01162-3>
- MEC. (2020a). *Coronavírus: Conheça as orientações da Capes para bolsistas no exterior*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86521:coronavirus-conheca-as-orientacoes-da-capes-para-bolsistas=-no-externo&catid=12&Itemid=86
- MEC. (2020b). *Comitê de emergência do MEC realiza segunda reunião sobre ações contra o coronavírus*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86571-comite-de-emergencia-do-mec-realiza-segunda-reuniao-sobre-acoes-contr-o-coronavirus>
- Mello, P. C. (2020a). *Chile, México e Costa Rica começam a vacinar contra COVID-19, e o Brasil fica para trás*. Folha de S.Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/12/chile-mexico-e-costa-rica-comecam-a-vacinar-contr-a-COVID-19-e-brasil-fica-para-tras.shtml>
- Mello, P. C. (2020b). *Fechar escola contra a COVID-19 faz do Brasil exceção global—06/12/2020—Equilíbrio e Saúde—Folha*. Folha de S.Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/12/maioria-dos-paises-mantem-escolas-abertas-mesmo-com-nova-alta-de-casos.shtml>
- Melnick, H., & Darling-Hammond, L. (2020). *Reabrindo Escolas no Contexto da COVID-19: Diretrizes de Saúde e Segurança de Outros Países* (CEIPE-FGV, Trans.). Learning Policy Institute. Recuperado el 4 de enero de 2021 de https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/reabrindo_escolas_0.pdf
- Milhorange, F. (2020). *Indígenas veem tradição e cultura se perderem à medida que coronavírus vitima os guardiões dos saberes antigos*. National Geographic.

<https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2020/06/indigenas-idosos-pandemia-rio-negro-amazonia-cultura-oral-mortes-coronavirus-COVID>

- Ministerio de Sanidad. (2020a). *Coronavírus Brasil*. <https://COVID.saude.gov.br/>
- Ministerio de Sanidad. (2020b). *Plano preliminar de vacinação contra a COVID-19 prevê quatro fases*. Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/vacinacao-contra-a-COVID-19-sera-feita-em-quatro-fases>
- Ministerio de Sanidad. (2010). Índice de Gini da renda domiciliar per capita—Rio de Janeiro. DATASUS - Tecnologia Da Informação a Serviço Do SUS. <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginirj.def>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Observatório SEBRAE. (2015). *Painel Regional Rio de Janeiro e Bairros*. SEBRAE. https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sebrae_INFREG_2014_CapitalRJ.pdf
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Oficina de la Fiscalía del estado de Río de Janeiro. (2020a). *MPRJ e Defensoria ajuízam ação para suspender autorização da Prefeitura do Rio para reabertura das escolas privadas*. MPRJ. <https://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/89402>
- Oficina de la Fiscalía del estado de Río de Janeiro. (2020b). *Inquérito Civil 2020.00281729 e Procedimento de Instrução E-20/001.002794/2020*. Recuperado el 22 de enero de 2021 de http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/acp_retorno_das_aulas_presenciais_nas_escolas_particulares_municipio_versoassinada.pdf
- Oliveira, M. (2020, February 23). *Norte da Itália tem a terceira morte pelo novo coronavírus, fecha escolas e cerca 11 cidades*. Folha de S.Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/02/norte-da-italia-tem-terceira-morte-pelo-novo-coronavirus-fecha-escolas-e-cerca-11-cidades.shtml>
- Oliveira, N. (2016, March 16). *IBGE divulga Grade Estatística e Atlas Digital do Brasil*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-03/ibge-divulga-grade-estatistica-e-atlas-digital-do-brasil>
- Pescarini, F., Cavalcanti, T., & Valinhos, H. (25 de febrer de 2020). *Paciente de SP vindo da Itália testa positivo para coronavírus; ministério aguarda contraprova*. Folha de S.Paulo. <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/02/sao-paulo-tem-primeiro-caso-suspeito-de-coronavirus-em-paciente-vindo-da-italia.shtml>

- Pinar, W. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Planalto. (2020). *Entra em vigor estado de calamidade pública no Brasil*. Planalto. Retrieved December 28, 2020, from <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/entra-em-vigor-estado-de-calamidade-publica-no-brasil>
- Plümper, T., & Neumayer, E. (2020): Lockdown policies and the dynamics of the first wave of the Sars-CoV-2 pandemic in Europe, *Journal of European Public Policy*, DOI: 10.1080/13501763.2020.1847170
- Prates, I. (2020). *Atividades escolaridades por raça e UF: Pnad COVID-19, Julho 2020- valores absolutos*. Uol. <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2020/09/Atividades-escolaridades-por-raca-e-UF-Pnad-COVID-Julho-2020-valores-absolutos.pdf>
- Prefeitura de Río de Janeiro. (2020). A Prefeitura limita volta às aulas em escolas privadas a quatro anos do Ensino Fundamental. *Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - prefeitura.rio*. <https://prefeitura.rio/vigilancia-sanitaria/prefeitura-limita-volta-as-aulas-em-escolas-privadas-a-quatro-anos-do-ensino-fundamental/>
- Prefeitura de Río de Janeiro. (2016). *Evolução da Ocupação e Uso do Solo 2014-2015-2016*. Prefeitura de Río de Janeiro. <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/c/10112/7720635/4211818/3.1.pdf>
- Reimers, F. M. (2016). *Empowering global citizens: a world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ribeiro, D. (2000). *The Brazilian people: The formation and meaning of Brazil* (1154273741 867505811 G. Rabassa, Trans.). Gainesville, FL: University Press of Florida.
- Ribeiro, G. (20 de marzo de 2020). Brazilian Senate approves “state of calamity” against COVID-19. *The Brazilian Report*. <https://brazilian.report/coronavirus-brazil-live-blog/2020/03/20/brazilian-senate-approves-state-of-calamity-against-COVID-19/>
- Rosa, F., & Azenha, G. (2015). *Aprendizagem Móvel no Brasil: Gestão e Implementação das Políticas Públicas Atuais e Perspectivas Futuras* (Zinnerama & F. Pereira, Eds.). Columbia University Center for Brazilian Studies.
- Santos, R. A. dos, Severo, D. O., & Hoefel, M. da G. L. (2020). Bolsonaro’s hostility has driven Brazil’s Indigenous peoples to the brink. *Nature*, 584(7822), 524–524. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-02431-0>
- Saunders, M. (2016). *Leaking Education Quality: An Analysis of the Potential Effects of Corruption on Brazilian Public School Students* (dissertation). Universidad de Columbia. doi: <https://doi.org/10.7916/D8PZ599J>

- Sen, A. (A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sistema judicial del estado de Río de Janeiro. (2020). *Abertura de escolas particulares na cidade do Rio continua suspensa*. Poder Judiciário Estado do Rio de Janeiro. <http://portal-tj.tjrj.jus.br/web/guest/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/7564441>
- Todos pela Educação. (2020). O que é e como funciona o Fundeb? *Todos Pela Educação*. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>
- UNESCO. (2020). *Situação da educação no Brasil (por região/estado)*. UNESCO. <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/COVID-19-education-Brasil>
- UNDIME. (2020). *Undime solicita ao MEC que comunidade escolar seja prioridade na vacina da COVID-19*. Undime. <https://undime.org.br/noticia/16-09-2020-15-08-undime-solicita-ao-mec-que-comunidade-escolar-seja-prioridade-na-vacina-da-COVID-19>
- UNDP. (2018). *Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update. Briefing note for countries on the 2018 Statistical Update: Brazil*. Programa de Desarrollo de Naciones Unidas. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/BRA.pdf>
- UNICEF. (2021). *UNICEF pede a prefeitas e prefeitos eleitos que priorizem a reabertura segura das escolas*. UNICEF Brasil. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-pede-prefeitas-e-prefeitos-eleitos-que-priorizem-reabertura-segura-das-escolas>
- Valencia, R. R. (1997). *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. Londres: Falmer Press.
- Venturini, A. C., Lima, M., Souza, C. J., & Bertolozzi, T. B. (2020). As desigualdades educacionais e a COVID-19. Informativos Desigualdades Raciais e COVID-19, AFRO-CEBRAP, n. 3, nov. 2020. <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-COVID-19-.pdf>
- Vieira, M. C. (2020). *Nota zero: Weintraub bate o pé e não adia o Enem*. VEJA. <https://veja.abril.com.br/educacao/nota-zero-weintraub-bate-o-pe-e-nao-adia-o-enem/>
- Vozes da Educação. (2020). *Levantamento Internacional de Retomada das Aulas Presenciais*. <http://vozesdaeducacao.com.br>
- World Bank. (2020a). *Semiannual Report of the Latin America And Caribbean Region Fall, 2020: The Cost of Staying Healthy*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1650-5>
- World Bank. (2020b). *COVID 19 in Brazil: Impacts and Policy Responses*. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34223>
Licencia: CC BY 3.0 IGO.

- World Bank. (2017). World Development Report 2017: Governance and the Law. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25880> Licencia: CC BY 3.0 IGO.
- World Bank. (2013). World Development Report 2014: Risk and Opportunity—Managing Risk for Development. Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16092> Licencia: CC BY 3.0 IGO.

Autores:

Claudia Costin es profesora de la Fundación Getúlio Vargas donde es directora del CEIPE-Centro de Excelencia e Innovación en Políticas Educativas. También es miembro de la Junta de Gobierno del UIL en la UNESCO. Anteriormente, fue Directora Principal de Educación Mundial en el Banco Mundial, Secretaria de Educación de Río de Janeiro, Miembro de la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo de la OIT y Ministra Federal de Administración Pública en Brasil. Fue profesora visitante en la Harvard Graduate School of Education y en la ENAP- École Nationale d'Administration Publique en Canadá.

Allan Michel Jales Coutinho es un graduado del Programa de Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard, un Lemann Fellow, un miembro del Social Science Education Consortium Inc. y un ex alumno del United States Achiever Program (USAP) y de otras iniciativas de liderazgo patrocinadas por la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de Estados Unidos. Tiene un B.A. en Desarrollo Internacional en Educación y Gobernanza de Green Mountain College y la Universidad de Nagoya.

CAPÍTULO 3

La fragilidad de la escuela en pandemia en Chile

*Cristián Bellei, Mariana Contreras, Tania Ponce,
Isabel Yañez, Rocío Díaz y Constanza Vielma*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 3

La fragilidad de la escuela en pandemia en Chile⁶

*Cristián Bellei⁷, Mariana Contreras, Tania Ponce, Isabel Yáñez, Rocío Díaz
y Constanza Vielma*

Resumen

Este capítulo analiza la manera en que la pandemia de covid-19 afectó en 2020 a la educación chilena. Como casi todos los sistemas escolares del mundo, la educación chilena se vio fuertemente afectada por el cierre de escuelas durante prácticamente todo el año académico, lo que obligó a improvisar un sistema de “educación a distancia”. Este nuevo sistema se enfrentó a enormes dificultades, especialmente en los sectores rurales y en las familias que no disponían de suficientes recursos en sus hogares, que, en el caso de Chile, representan una parte importante de la población. Este capítulo se basa en fuentes secundarias y en un estudio realizado por los autores. Comienza con la descripción de las características fundamentales de la educación chilena, luego resume las principales acciones emprendidas por las autoridades públicas para afrontar la pandemia en el ámbito educativo; a continuación, presenta la (escasa) información disponible sobre la manera en que la suspensión de las clases presenciales afectó a los diferentes actores escolares y reseña los principales resultados del mencionado estudio sobre este tema, centrado en las experiencias educativas en el hogar. El capítulo concluye con algunas reflexiones de carácter más general que pretenden situar el debate educativo desencadenado por la pandemia en un contexto más amplio, en torno a la evolución futura del sistema educativo.

3.1. Educación en Chile: contexto básico

El sistema escolar chileno es conocido mundialmente como un caso extremo de educación orientada por el mercado, en el que la educación está muy descentralizada, en gran medida privatizada⁸ y marcadamente segregada, y en el que un Estado subsidiario asume un papel regulador y evaluador (Valenzuela et al. 2014, Bellei, C., 2015., Parcerisa, L y Falabella, A., 2017). En términos administrativos, en Chile hay dos tipos de escuelas: las públicas, que dependen de los municipios y los Servicios Locales de Educación⁹, organismos intermediarios

6. Se agradece el apoyo de ANID / PIA / Basal Funds for Centers of Excellence FB0003 y ANID Concurso para la Asignación Rápida de Recursos para Proyectos de Investigación sobre el Coronavirus, COVID0695.

7. Cristian Bellei, autor para la correspondencia, CIAE Universidad de Chile, Periodista José Carrasco Tapia 75, Santiago, Chile. cbellei@ciae.uchile.cl

8. Chile se encuentra entre los países con mayor participación privada en la educación escolar (OCDE, 2014).

9. Entidades encargadas de la administración de las escuelas públicas, en el marco de la ley de 2017, que creó un nuevo sistema de educación pública y estipuló la transferencia gradual de las instituciones bajo control municipal.

autónomos del Ministerio de Educación; y las privadas, que son totalmente autónomas. Dentro de este último sector, existen escuelas privadas sin financiación estatal (que cobran a las familias tasas de matrícula elevadas) y escuelas privadas subvencionadas que, como las escuelas públicas, se financian mediante un subsidio por alumno (dado que las familias son libres de elegir colegio, las escuelas compiten por las preferencias familiares para obtener más recursos). Además de recibir recursos estatales, una pequeña parte de las escuelas privadas subvencionadas cobra un copago a los padres¹⁰ y hasta 2015 sus dueños podían beneficiarse de ellos para sus ingresos.

Dentro de este esquema, la matrícula se concentra principalmente en las escuelas subvencionadas (92%), en su mayoría privadas (56%), mientras que las escuelas públicas cuentan con solo un 36% de los estudiantes. Una de las principales consecuencias del modelo educativo chileno, orientado por el mercado, es la gran segmentación y segregación socioeconómica entre escuelas, junto con la marcada estigmatización y marginalización de la escuela pública (Bellei et al., 2018), a la que asisten principalmente estudiantes de los hogares más pobres. En el otro extremo, las escuelas privadas no subvencionadas educan a los estudiantes con mayores ingresos, e históricamente han representado un porcentaje menor de las matrículas (actualmente el 8%).

En Chile (desde 2003) hay 12 años de escolaridad obligatoria, comenzando por el primer nivel de educación primaria, que dura 8 años. La educación secundaria se divide en un ciclo común (9º y 10º curso) y un ciclo diferenciado (11º y 12º curso), con varios itinerarios educativos: científico/humanístico, técnico/profesional y artístico. La cobertura es casi universal en el caso de la educación primaria (99,7%) y muy alta en la educación secundaria (87,7%) (Mineduc, 2018). En 2020, se matricularon 3.608.158 alumnos. Aunque la educación preescolar no es obligatoria, la cobertura del kínder es muy alta (actualmente el 94%, según datos del Ministerio de Educación de 2019).

Entre las funciones del Ministerio de Educación se encuentran la elaboración del plan de estudios nacional, que es obligatorio para todos los colegios, y la determinación de estándares de aprendizaje para cada nivel. Todas las escuelas, tanto públicas como privadas, tienen libertad de enseñanza; es decir, pueden ofrecer su propio plan de estudios siempre que cumplan los objetivos de aprendizaje establecidos por el Ministerio. Sin embargo, en la práctica, los currículos de las escuelas no presentan grandes diferencias y tienden a seguir los planes y programas ministeriales. Además, el Ministerio evalúa tanto a las escuelas como a los profesores a través de fuertes mecanismos de rendición de cuentas y responsa-

10. La reforma educativa de 2015, conocida como *Ley de Inclusión*, empezó a eliminar gradualmente el copago.

bilización por resultados. Para ello cuenta con un marco institucional (Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación) encargado de la supervisión, evaluación y orientación escolar, y utiliza de manera intensiva pruebas estandarizadas de rendimiento académico (SIMCE) . Creado inicialmente para informar a los padres sobre el proceso de elección de escuela y fomentar la competencia entre escuelas, los resultados del SIMCE se promocionan extensamente en el sistema escolar y en la prensa, y son utilizados para aplicar sanciones e incentivos por rendimiento.

Como veremos, la creciente descentralización y desarticulación del sistema chileno, su marcada estratificación socioeconómica y su decidido enfoque en la cobertura curricular y la evaluación externa sobre el aprendizaje han afectado a su capacidad para responder adecuadamente al complejo escenario generado por la pandemia.

3.2. Políticas adoptadas para afrontar la pandemia en la educación

El primer caso de covid-19 detectado en Chile, a principios de marzo de 2020, coincidió con el inicio del año escolar. Dos semanas después se ordenó el cierre de todas las escuelas y jardines de infancia, tanto públicas como privadas, y la mayoría no volvió a realizar actividades presenciales durante el año.

Después de la suspensión de las clases, la política educativa del Gobierno se centró principalmente en facilitar las condiciones para que los colegios, los profesores y los estudiantes pudieran continuar el año escolar por medio de la educación a distancia. Esto se tradujo en múltiples desafíos, que no se limitaron a la falta de equipos tecnológicos y conectividad, aunque sin duda este aspecto ha supuesto una gran traba para una proporción considerable de alumnos y centros, y parte de los esfuerzos del Gobierno se han dirigido a colmar estas lagunas. Como veremos más adelante, la falta de acceso a los dispositivos y a una conexión a Internet estable es un problema que sigue afectando a un número importante de estudiantes, a pesar de las diferentes iniciativas promovidas por el Gobierno y otros organismos públicos y privados (como las universidades).

Esta línea de políticas y acciones¹¹ se puede agrupar como sigue:

- a) Asistencia pedagógica telemática para docentes, alumnos y familias: se han creado varios tipos de ayuda para la educación a distancia y se han puesto a disposición de todas las comunidades escolares. Por ejemplo, la página web “Aprendo en línea”, que reúne material pedagógico, libros de texto, videos y ejercicios para todos los cursos, y está disponible para uso de estudiantes, profesores y padres.

11. Se puede encontrar un resumen oficial en Balance MINEDUC 2020: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>.

Gracias a una alianza con la Asociación de Telefonía Móvil de Chile, la descarga de libros de texto y guías escolares es gratuita. Además, se han distribuido programas informáticos y aplicaciones para fomentar la lectura y actividades educativas lúdicas; se ha mejorado la Biblioteca Escolar Digital y se han creado clubes de lectura como parte del plan de Fomento Lector; se han dispuesto clases gratuitas de preparación para el examen de admisión a la universidad (PTU)); se ha creado, en colaboración con otros organismos públicos y privados, un canal de televisión, TV Educa, que transmite exclusivamente contenidos educativos y culturales entretenidos del plan de estudios (MINEDUC, 2020); y por último, aunque casi al final del año escolar, se creó una emisora de radio educativa para estudiantes de zonas alejadas.

- b) Apoyo a escuelas y profesores: disponibilidad de programas informáticos gratis como Gsuite y Office 365 A1 para 5.700 escuelas; cursos, formación y conferencias sobre el uso de plataformas educativas; uso de herramientas TIC; priorización curricular y aprendizaje socioemocional; y planes de infraestructura para la mejora, sustitución, acondicionamiento y adecuación de los espacios escolares para la vuelta a clase. La convivencia escolar y la ayuda socioemocional también han constituido campos de reflexión y orientación para las escuelas. El Ministerio editó guías para las familias y su bienestar socioemocional y material para que los profesores pudieran afrontar la sobrecarga de trabajo (MINEDUC, 2020b; MINEDUC, 2020c). En abril de 2020, las autoridades también relajaron la Ley de Subvención Escolar Preferencial¹², permitiendo a los centros educativos destinar las subvenciones a recursos tecnológicos, saneamiento, limpieza y desinfección de infraestructuras, recursos para la modificación de infraestructuras y otras actividades para enfrentarse al covid-19 (Superintendencia de la Educación, 2020). Es más, desde mayo hasta noviembre, la Agencia de Calidad Educativa cambió su estrategia de apoyo y evaluación a una modalidad de asistencia a distancia en la que 846 escuelas de todo el país participaron en “tutorías”, “visitas de evaluación remotas” (con un instrumento más sencillo que el presencial), y “Agencia Conecta” (un espacio virtual donde las escuelas con buenas prácticas en cualquier ámbito del quehacer y gestión escolar pueden compartir sus buenas experiencias); de todas ellas, las tutorías fueron las más concurridas. El mismo organismo convocó también, en agosto de 2020, una “Consulta ciudadana” para responder a la pregunta “¿Qué es calidad educativa en el contexto de la pandemia? (con miras

12. La Subvención Preferencial creada en 2008 proporciona recursos adicionales a las escuelas con estudiantes de niveles socioeconómicos bajos; estos recursos solo se pueden gastar en elementos establecidos en un plan anual de mejora escolar que diseña cada centro.

a reconsiderar el soporte en línea), en la que participaron más de 37.226 personas (el 71% de ellas padres o tutores). Los principales resultados fueron que los contextos socioemocionales de los estudiantes eran cruciales para el aprendizaje; que era importante continuar con el aprendizaje en línea y reforzarlo mediante más herramientas y recursos; y que la participación e interacción entre los estudiantes era fundamental.

- c) Apoyo enfocado en los estudiantes: dirigido principalmente a estudiantes de escasos recursos, escuelas subvencionadas, escuelas técnicas/profesionales, y zonas rurales/aisladas. Se proporcionaron ordenadores y tablets junto con teléfonos móviles de banda ancha y materiales educativos físicos; se mantuvo el programa de comedor escolar (mediante la entrega de cajas de alimentos a las familias); y se mantuvo la tarifa escolar rebajada en el transporte público. Por otro lado, para los estudiantes con dificultades para acceder a Internet, se lanzó el plan “Aprendo en casa”, entregando materiales educativos similares al programa “Aprendo en línea” en forma impresa, junto con folletos de refuerzo (UNESCO, 2020).

Además, considerando que las posibilidades de abordar el plan de estudios nacional obligatorio disminuyeron en gran medida debido a la reducción del tiempo de clase, el Gobierno propuso en mayo del 2020 una priorización curricular que establecía los principales objetivos de aprendizaje para cada curso y asignatura, lo que implicaba hacer planes de estudio y mecanismos de evaluación más flexibles para cada escuela. La priorización curricular propuesta se basa en la consecución de objetivos de aprendizaje en distintos niveles, dando prioridad al primer nivel e incentivando los enfoques integrales que integran diferentes objetivos e incluso asignaturas. En cuanto al contenido, la propuesta establece que el plan de estudios debe estar enfocado a las asignaturas de Lengua y Comunicación y Matemáticas, aunque las asignaturas de Orientación y Tecnología también son importantes y representan un espacio que debe mantenerse. Por lo que respecta a los niveles educativos, se ha centrado la atención en ciertos cursos esenciales, incluyendo el 1º y 2º curso de primaria (alfabetización); el 8º y 9º cursos (relacionados con la transición a la educación secundaria); y el 12º curso (centrado en la finalización de la escuela secundaria). Por último, se hizo hincapié en que cada centro escolar decidiera qué es fundamental en su plan de estudios y cómo puede adaptarse a la priorización curricular (MINEDUC, 2020e), de forma tal que cada colegio ha podido ajustarla según su contexto y condiciones, y será válida durante todo 2020 y 2021, con la expectativa de retomar el currículo nacional oficial en marzo de 2022.

A pesar de todos estos apoyos y medidas de flexibilización, la estrategia del Gobierno para enfrentarse a la pandemia en el ámbito escolar ha sido problemática, lo que apunta a una mala gestión política y a una limitada capacidad de diálogo y empatía con las comunidades

escolares y las familias viviendo en medio de un escenario de crisis.

El primer problema fue la imposibilidad de establecer el regreso a las actividades presenciales durante 2020. La primera fecha estimada para la vuelta se fijó para finales de abril, después de haber declarado una “pausa invernal” temprana, cuando la pandemia aún se encontraba en su fase inicial y el escenario era todavía muy incierto. La decisión fue ampliamente criticada por varios sectores, incluso por los expertos en sanidad y educación, y especialmente por el sindicato de profesores. Más tarde, con la segunda mitad del año escolar muy avanzada, el Ministerio convocó un grupo de trabajo, junto con la UNESCO, que elaboró una propuesta que destacaba los efectos negativos de una interrupción prolongada de las clases, ofrecía información sobre experiencias internacionales de reapertura y un diálogo participativo sobre el regreso a las aulas y la naturaleza del seguimiento, y la asistencia a los colegios que reabrieran (MINEDUC, 2020d). Por consiguiente, fue después de la creación de este comité de expertos, en octubre, cuando se diseñó un protocolo para la “vuelta segura” y algunas escuelas comenzaron a retomar parcialmente las actividades presenciales. Sin embargo, la escasa credibilidad o confianza en las autoridades, la limitada inversión previa para equipar y adecuar los colegios (durante la mayor parte del año el Gobierno rechazó proporcionar recursos adicionales para este propósito) y los temores apremiantes de las familias que, básicamente, se opusieron al regreso, afectaron al proceso de reapertura, que finalmente solo se llevó a cabo en unos pocos colegios, y principalmente en los sectores de altos ingresos. Es más, los desacuerdos entre el Ministerio y el sindicato de profesores, y entre los actores de la sociedad civil y las autoridades locales, no cesaron y caracterizaron el inicio del año académico 2021.

El segundo problema fue la insistencia del Gobierno en mantener las evaluaciones estandarizadas en medio de una crisis social y sanitaria. Así lo expresó claramente el Gobierno con su decisión de mantener la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Aunque posteriormente se transformó en una medida opcional para ser utilizada con fines informativos a partir de una muestra de centros, el Ministerio mantuvo inicialmente su aplicación normal, lo que fue ampliamente cuestionado por el sindicato de profesores, los expertos en la materia y las diversas instituciones educativas¹³. Otro caso fue la Evaluación Nacional Docente, que también se mantuvo, aunque como actividad voluntaria¹⁴.

13. <https://www.ciperchile.cl/2020/05/16/simce-despues-del-confinamiento-servira-para-algo/>

14. <https://www.ciperchile.cl/2020/07/02/evaluacion-docente-en-contextos-de-covid-la-trampa-del-progreso-profesional/>

Las principales críticas a estas medidas apuntan a la validez de los resultados en un contexto de crisis excepcional y, por lo tanto, a su limitada utilidad para la toma de decisiones; a la tensión que estas medidas implican para las comunidades educativas, dado que el SIMCE, junto con la Evaluación Nacional Docente, son herramientas utilizadas para clasificar a las escuelas y a los profesores y asignar recursos e incentivos económicos ; y al uso injustificado de fondos que podrían destinarse a otras áreas prioritarias en educación. Un último punto crítico fue la mantención de la repitencia de curso basada en el rendimiento que, al ser una medida pedagógica cuestionable, con efectos negativos conocidos incluso en tiempos normales, no se justificaba en medio de una crisis en la que la mayoría de los alumnos apenas había podido seguir el proceso educativo desde casa.

Por último, hay poca información disponible sobre cómo se han enfrentado a la pandemia los administradores locales de la educación pública, aunque se han documentado algunas prácticas innovadoras. Por ejemplo, en lo que respecta a las zonas semirurales, el municipio de Lampa publicó un manual destinado específicamente a apoyar a las familias en materia de ocio, promoviendo la actividad física para mejorar el tiempo en el hogar (Corporación municipal Lampa, 2020); y el municipio de María Pinto logró que sus orquestas juveniles siguieran funcionando telemáticamente, dando prioridad a los contenidos extracurriculares y artísticos (Corporación municipal de María Pinto, 2020). En las zonas urbanas, el municipio de Renca impulsó el desarrollo de una metodología de aprendizaje basada en proyectos para sus centros educativos y publicó un catálogo de buenas prácticas entre sus escuelas (Equipos Educativos de la Corporación Municipal de Renca, 2020); y en el municipio de Las Condes se creó un sitio web denominado “Aprende viajando”, que se centra en la educación preescolar y muestra diferentes “mundos” (aspectos del conocimiento) con material elaborado por educadores locales, incluyendo el cuerpo humano, los animales, el universo y la cultura, entre otros. Estos ejemplos representan un deseo de innovación y una preocupación por enriquecer las experiencias de los estudiantes durante la pandemia que van más allá de la priorización curricular.

3.3. Efectos de la pandemia en el proceso educativo y respuestas de los actores¹⁵

El traslado de la escuela al hogar obligó a los diversos actores educativos a reinventarse en medio de una situación inédita en la que los aspectos más básicos de los procesos de enseñanza se habían convertido en un desafío: crear estrategias educativas que superaran las desigualdades, permitiendo que todos los estudiantes tuvieran una experiencia educativa con una protección mínima del aprendizaje, de las condiciones socioemocionales y

15, Este apartado se configura con el análisis de diferentes estudios. Para revisar la metodología de cada uno, ver tabla en el Apéndice 1.

del bienestar en el hogar. En esta sección presentamos los principales desafíos y oportunidades a los que se enfrentaron a lo largo de 2020 las escuelas, los docentes, los directores, las familias y los estudiantes en este escenario de educación a distancia, por medio de una revisión de la bibliografía empírica chilena que ha abordado estos temas.

La escuela es un espacio de socialización que permite que se formen redes comunitarias y de apoyo entre distintos agentes educativos, por lo que su funcionamiento, basado en la comunicación, es clave para coordinar un sistema que estructura una parte importante de la vida de las familias y los estudiantes. Durante la pandemia, el cierre de la escuela y su traslado al hogar transformó la vida cotidiana y los espacios privados y compartidos, lo que lleva a la cuestión de cómo mejorar y profundizar las relaciones emergentes entre actores. Además, las experiencias educativas de los niños confinados en sus casas han puesto de manifiesto una profunda desigualdad y exclusión social, material y territorial y revelado la fragilidad de los diversos actores que sustentan la “cadena educativa”. En concreto, nos referimos a lo siguiente: una escuela con un papel social fundamental que debe mantener unas condiciones mínimas de enseñanza; unos profesores que trabajan para mantenerse en contacto con los alumnos y proporcionarles herramientas de aprendizaje y recursos socioeconómicos, que son especialmente importantes durante una crisis de estas proporciones; familias y estudiantes que deben equilibrar su esfera privada con experiencias de trabajo y estudio en casa; y finalmente, el papel del Estado y los gobiernos locales en la implementación de políticas públicas realistas que puedan responder efectivamente a las necesidades de un sistema educativo profundamente alterado.

Un estudio nacional sobre los educadores demostró que, durante este período, los docentes han desarrollado nuevos valores en su trabajo, puesto que el foco de su labor pedagógica no estaba puesto únicamente en los logros de aprendizaje -como antes de la pandemia- sino también en la preocupación por la situación social y emocional de las familias (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020). Tuvieron que apoyar a las familias en lo referente a la alimentación y el bienestar del hogar, involucrándose en la precaria situación de los estudiantes de las zonas rurales que no tienen acceso a la conectividad ni a los recursos materiales de aprendizaje. En los sectores urbanos de ingresos bajos la realidad no es muy diferente, como explica el director de un colegio de clase popular de Santiago: “Viven en casas de 40 o 45 m², con cinco o seis personas, sin la posibilidad real de tener un lugar para estudiar. Son familias cuyos padres están sin trabajo, y que hoy están más preocupados por encontrar comida, donde lo principal es sobrevivir y la educación de sus hijos ocupa un segundo lugar” (Equipos Educativos de la Corporación Municipal de Renca, p.17).

La escuela y el hogar se necesitan mutuamente porque el buen funcionamiento de uno es condición para la estabilidad y el progreso del otro. Sin embargo, muchos profesores per-

ciben una relativa ausencia de los padres. Un estudio sobre el bienestar de los profesores, también de alcance nacional, reveló que solo el 25% afirmaba que sus alumnos tenían un adulto disponible para ayudarlos con el estudio durante la crisis sanitaria (Fundación Chile, 2020). Asimismo, los docentes percibían falta de interés entre las familias y los estudiantes al recibir nuevos contenidos, mientras que el 40% de los profesores se sentía menos apoyado por los padres y tutores que antes de la pandemia (EligeEducar, 2020). La investigación comparativa sobre salud mental de Lagarribel, Halpern, Montt y Rojas-Andrade (2021) también mostró que más del 50% de los profesores presentaba síntomas de mucho estrés y alteraciones significativas del estado de ánimo. Lo que más tensión causó fueron las exigencias psicológicas de un año de pandemia: muchos tuvieron que aprender urgentemente competencias digitales que no tenían. Tuvieron que transformar rápidamente su forma de dar clase, de presencial a plataformas en línea, lo que se vio agravado por un contexto en el que, antes de la pandemia, el 78% de los docentes tenía solo un nivel básico de competencias digitales (Claro, Salinas, Cabello-Hutt, San Martín, Preiss, Valenzuela & Jara, 2018).

Los problemas de conectividad durante la enseñanza a distancia han aumentado la desigualdad existente¹⁶. La participación de los estudiantes en las actividades escolares diarias ha variado considerablemente según el tipo de centro educativo: los docentes de las escuelas públicas consideran que solo el 14% de sus alumnos participaba en clases virtuales, frente al 81% de las escuelas privadas no subvencionadas (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020); además, el 71% de los profesores afirma que sus alumnos tuvieron problemas de conexión al recibir información y recursos pedagógicos (EligeEducar, 2020); por último, solo uno de cada cuatro profesores chilenos cree que sus alumnos poseen los recursos y herramientas necesarios para participar en la educación a distancia (Fundación Chile, 2020). Según un estudio longitudinal con una muestra de 16.000 hogares en todo el país, el 1,2% de los estudiantes no recibió ninguna clase en línea o material educativo durante la pandemia¹⁷, mientras que los estudiantes con conexiones a Internet más débiles solo pudieron recibir breves cápsulas educativas diarias a través de redes sociales como WhatsApp o por correo electrónico, y una proporción muy pequeña pudo conectarse con su maestro directamente para una clase. De hecho, el 38% de los docentes de escuelas pú-

16. Los informes indican que, en el ámbito nacional, el 12,6% de los hogares chilenos no tenían conexión a Internet en 2017. En los hogares con niños o jóvenes en edad escolar (entre 5 y 24 años), esta estadística desciende al 6%, aunque es del 10% en la quinta parte con menos ingresos de la población y del 3% en la quinta parte con más ingresos (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2017).

17. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/clases-a-distancia-mientras-el-61-de-alumnos-de-mas-altos-recursos-accedio-a-traves-de-computador-propio-solo-el-29-de-los-de-mas-bajos-recursos-pudo/2XE5R4UZJV-C5JBB6RW3QI6RWIU/>

blicas confirmaron que se comunicaban con sus alumnos a través de llamadas telefónicas cuando la conexión era deficiente, un medio que prácticamente no se utiliza en las escuelas privadas (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020). Por el contrario, el 85% de los alumnos de colegios privados no subvencionados recibió clases en línea con posibilidad de interactuar con el profesor y sus compañeros (lo que apunta a un uso frecuente de plataformas como Google Classroom, Zoom o Aula Virtual), frente al 33% de sus compañeros en las escuelas públicas (EligeEducar, 2020).

Una de las grandes lagunas en este período de aprendizaje en casa fue la falta de interacción entre los estudiantes. Según una encuesta ciudadana realizada por la Agencia de Calidad Educativa, el 55% de los padres y tutores afirman que sus hijos no se relacionaron con sus compañeros durante 2020 (Agencia de Calidad de la Educación, 2020), aunque existen diferencias significativas según el tipo de escuela, siendo los alumnos de escuelas públicas los más aislados. En el caso de las zonas rurales, la experiencia de los estudiantes fue aún más solitaria. Una profesora de Chépica (zona rural del centro de Chile) explicaba que había “preparado guías individuales y estuve trabajando con los módulos rurales que nos envía el Ministerio de Educación. Todo ese material se les envió a los alumnos impreso” (Enseña Chile, 2020)¹⁸. En algunos casos fueron los mismos profesores los que distribuyeron el material a los hogares de los estudiantes, mientras que, en otros, las familias debían acudir al centro educativo. Por otro lado, en lo que respecta a la falta de conectividad y las clases interactivas, el 70% de los profesores afirma que una de las actividades principales de enseñanza-aprendizaje era la entrega semanal de materiales de trabajo (“guías”) a sus alumnos (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020).

En general, para comunicarse con los alumnos, los profesores utilizaron el correo electrónico (63%), WhatsApp (55%), Google Classroom o Zoom (34%), libros de texto escolares (33%), llamadas telefónicas (30%), YouTube (26%), guías de trabajo impresas (23%), otros libros de texto (15%), Facebook o Instagram (14%) y SMS (7%) (EligeEducar, 2020), lo que ilustra los diversos esfuerzos que se han realizado. Más allá de los encuentros pedagógicos con los alumnos, el 42% de los docentes se puso en contacto con sus alumnos para saber cómo les iba durante la pandemia a través de las redes sociales, que han permitido una nueva forma de interacción (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020).

Estas nuevas formas de comunicación han abierto la posibilidad de nuevas metodologías, generando actividades que pueden mantener la atención de los estudiantes. Por ejemplo, algunos profesores afirman que motivaron a estudiantes desinteresados por medio de

18. Según la versión que aparece en <https://www.ensenachile.cl/blog/enfrentar-la-educacion-a-distancia-des-de-el-contexto-rural/>.

actividades en WhatsApp que incluían historias de audio, juegos de adivinanzas, rimas y trabalenguas, o con ejercicios de relajación y atención plena u otros que ayudan a identificar emociones a través de juegos y narraciones (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020).

Los directores de los centros también se centraron en el desarrollo del aprendizaje (66,7%) y el bienestar de los estudiantes (54,5%) durante la pandemia, y creen que la crisis sanitaria hará que las familias valoren mucho más el trabajo que hacen los docentes con sus hijos (Montecinos et al., 2020). Los directores creen que apreciar la importancia del bienestar socioemocional de los estudiantes les ayudará a prepararse para otras posibles crisis, y consideran que este período ha fomentado la autonomía de aprendizaje de los estudiantes, además de revalorizar las clases presenciales por la interacción personal y social con compañeros y profesores que proporcionan (Montecinos et al., 2020). Por lo que respecta a la situación educativa de los estudiantes, la mayoría de los directores anticipa un deterioro significativo en los logros de aprendizaje y un aumento de la desigualdad estructural, y en lo que se refiere a la política, sugieren centrarse en la flexibilidad y disminuir la presión por resultados sobre las escuelas (Montecinos et al., 2020).

Por último, durante este período el papel de la familia ha sido primordial, adquiriendo una importancia especial en los procesos de aprendizaje de los niños y equilibrando el tiempo y el trabajo en la misión de mantener en el hogar el rumbo emocional, social y educativo. Pero las propias familias son frágiles frente a la pandemia. Un estudio que entrevistó a padres y tutores de niños de seis años o menos reveló una cruda imagen de la realidad del hogar: el 69% de los padres afirma que sus ingresos familiares han disminuido desde que comenzó la pandemia; el 47% está preocupado por la falta de comida y/o ropa para su familia; el 15% se ha visto afectado por la muerte de un ser querido; el 21% ha tenido un familiar hospitalizado; y el 25% toma medicación para regular el sueño o el estado de ánimo (CEDEP, 2020). Por otro lado, en lo que se refiere a las prioridades educativas de sus hijos durante este período, según un estudio de la Agencia de Calidad Educativa (2020), lo fundamental para los padres y tutores es reforzar el aprendizaje académico, seguido de una necesidad nueva de desarrollo emocional. Temas como aprender a vivir en comunidad y convivir con otros han vuelto a ocupar un lugar central para las familias durante este tiempo, porque los efectos socioemocionales para toda la unidad familiar han sido profundos y sin precedentes. Es importante señalar que el punto débil de la escuela chilena en el ámbito psicológico y social es anterior a la pandemia, ya que el trabajo de los distintos agentes educativos se ha centrado excesivamente en las dimensiones académicas y en una concepción tradicional de la disciplina (Salas et al., 2020), más que en una visión integral de la escuela como espacio de socialización y desarrollo de capacidades para el siglo XXI (Bellei & Morawietz, 2016).

En el caso de la primera infancia, los padres afirman que sus hijos están más preocupados e irritables, que les cuesta más levantarse por la mañana y que están más asustados que antes. Mientras que casi dos tercios de los niños demandan más apoyo y compañía, más de la mitad se siente irritable y enfadado o llora y tiene rabietas, y el 40% ha perdido la motivación para aprender y explorar (CEDEP, 2020). Según el mismo estudio, a los padres les preocupa el tiempo excesivo que pasan frente a la pantalla, la falta de naturaleza y aire fresco, la escasa interacción social con los compañeros, la alta reactividad emocional, la disminución del movimiento y los riesgos para la salud asociados a la falta de controles y vacunas. Según un estudio que evaluó la salud mental de los estudiantes antes y después de la pandemia, el 21% de los padres indicó que sus hijos pasaron de no presentar ningún síntoma relacionado con su salud mental antes de la pandemia a tener al menos uno durante el confinamiento. Los incrementos más significativos fueron la “falta de ganas, incluso de realizar las actividades que les gustan”, en un 30%; “cambios en el apetito” y “dificultad para dormir”, ambos en un 26%; y “estar triste” en un 25% (Lagarri-bel, Halpern, Montt, & Rojas-Andrade, 2021). Pero no todo ha sido negativo, pues, como padres, también han valorado este período porque han podido jugar, conversar y pasar tiempo de calidad con sus hijos, además de involucrarse en su proceso de aprendizaje (CEDEP, 2020).

3.4. La fragilidad de la experiencia de la escolarización en casa

Después de un año completo de escuela “en casa”, ¿qué sabemos sobre cómo han sido las experiencias educativas de los niños? En esta sección, presentamos algunos resultados del estudio *Experiencias educativas de los niños en el hogar durante la pandemia de covid-19*¹⁹, realizado por los autores y centrado en el receptor final del acto educativo: el estudiante. Dado el escenario sin precedentes, en este estudio hemos manejado una definición amplia de “experiencia educativa”, en la que además de explorar distintos ejemplos de aprendizaje (formal, estructurado informal y cotidiano), se ha incluido un enfoque sobre las limitaciones de la educabilidad, es decir, un reconocimiento del entorno material, social y personal que contribuye o resta valor al aprendizaje.

Los datos se obtuvieron por medio de una encuesta virtual autoadministrada, dirigida a padres y tutores de niños en edad escolar (de 4 a 17 años) y entrevistas en profundidad realizadas a niños de entre 8 y 13 años de diferentes regiones del país. Los datos se recogieron entre el 1 de septiembre y el 14 de octubre de 2020. El cuestionario en línea se

19. El estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo a través del Concurso para la Asignación Rápida de Recursos para Proyectos de Investigación sobre el Coronavirus (covid-19) Año 2020 junto con fondos del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

basó parcialmente en la encuesta desarrollada por la Universidad Autónoma de Barcelona “Confinamiento y condiciones de aprendizaje” (Bonal & González, 2020), adaptada a la realidad chilena.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas, con cobertura básica en todas las regiones junto con ponderaciones de postestratificación según el número de matrículas por municipio y tipo de escuela (pública, privada o subvencionada). Se llegó a una muestra de 4.912 hogares con niños en edad escolar, con casos en las 16 regiones del país, y en 241 municipios de un total de 345 con matrícula escolar. La muestra obtenida representa zonas geográficas donde se localiza el 87% de la matrícula nacional.

En cuanto al muestreo cualitativo, estuvo compuesto por un total de 47 niños, 19 de ellos residentes en la Región Metropolitana, 14 en la Región Ñuble y 14 en la Región de Los Ríos, tanto en zonas urbanas como rurales. De este total, 22 eran niñas y 25 niños. Trece de ellos asistían a colegios privados (10 de ellos en la Región Metropolitana), 19 iban a colegios privados subvencionados (12 de ellos gratuitos), 14 a colegios municipales y una niña estaba escolarizada en su casa. En cuanto a los métodos de pago, 26 niños asistían a escuelas gratuitas, mientras que 21 iban a colegios de pago (aunque no todos los estudiantes que iban a escuelas privadas subvencionadas con copago pagaron efectivamente el arancel).

Un “cambio de lugar”: con la escuela en pandemia, la desigualdad migró a Internet

El impacto de adaptar la escuela a una modalidad virtual varió en intensidad según las condiciones existentes anteriormente. La escuela en pandemia es incapaz de atenuar las desigualdades de origen, dada la dificultad de estandarizar a distancia. Esto ocurre a pesar de que la escuela virtual presenta una modalidad básica bastante común, entre cuyas características se encuentran la programación de clases en línea en plataformas virtuales y la implementación de recursos de aprendizaje, siendo los más habituales las guías y videos elaborados por los profesores.

Sin embargo, según nuestro estudio, esta modalidad presenta diferencias significativas en función del tipo de centro educativo: mientras que 8 de cada 10 estudiantes de escuelas privadas no subvencionadas recibieron clases en línea todos los días, en las escuelas públicas y las escuelas privadas gratuitas subvencionadas, el número varía enormemente: en un extremo, solo 3 de cada 10 estudiantes afirmaron tener clases todos los días; por otro lado, 2 de cada 10 estudiantes afirmaron que “nunca tienen clases en línea”. Estas diferencias se ven a su vez aumentadas por los diferentes criterios que se adoptan cuando se realizan las clases a distancia. Observamos a través de nuestros datos cualitativos que las escuelas privadas no subvencionadas han dividido sus cursos

para garantizar un aprendizaje más personalizado, mientras que las escuelas privadas subvencionadas han optado por unir cursos, que pueden llegar a más de 50 estudiantes en línea a la vez. Asimismo, las escuelas públicas y las escuelas privadas subvencionadas gratuitas han dependido de apoyos más tradicionales, como guías y materiales físicos enviados a casa y comunicación a través del teléfono o el correo electrónico, todos ellos medios menos eficientes.

En cuanto al contenido, es evidente que la escuela en situación de pandemia tiene grandes problemas para fomentar el aprendizaje integral. A través de entrevistas con estudiantes, observamos que la priorización curricular ha sido una medida adoptada por una proporción significativa de escuelas, configurando una base estándar de matemáticas y lenguaje, y otra un poco más sofisticada, que incluye las ciencias sociales y naturales. Según los niños entrevistados, las artes y la educación física han sido, en general, las asignaturas más descuidadas, y se han mantenido principalmente para los estudiantes de escuelas privadas no subvencionadas.

También es importante destacar la transformación de los parámetros evaluativos en un entorno escolar limitado. Aunque las escuelas han incorporado criterios de jerarquización curricular, los estudiantes aplican una “estrategia de supervivencia”. De este modo, los alumnos con menor motivación hacia la escuela solo completan las guías que serán evaluadas o se ponen al día únicamente en las asignaturas que “cuentan para pasar curso”. Esta medida ha dado lugar a la formación de una brecha insuperable en el marco de la escuela en pandemia. Como observamos en la encuesta, el 25% de los estudiantes dedicaron menos de una hora al día a las actividades escolares y el 33% dedicó 4 horas o más, lo que lleva a una diferencia mensual de al menos 60 horas entre los dos, diferencias que están asociadas en gran medida a su situación socioeconómica familiar. Es importante observar las diferencias en la dedicación a la escolarización entre los diferentes niveles educativos. Mientras que casi la mitad de los estudiantes de la escuela primaria (48%) y un tercio de los de secundaria (34%) dedicaron dos horas o menos a las actividades curriculares, la mayoría de los estudiantes de la escuela preprimaria solo dedicaron una hora o menos. En el otro extremo del espectro, quienes dedicaron más tiempo a las actividades curriculares fueron los estudiantes de secundaria, de los que un 38% dedicó 5 horas o más a las actividades curriculares.

Por lo tanto, es necesario ser categórico: la escuela en pandemia ha agravado las desigualdades estructurales del sistema educativo chileno. En esta modalidad se intensifica la escasez de recursos, ya que las diferencias existentes se han traducido en un único espacio virtual que, en sectores desfavorecidos, multiplica los defectos de la escuela con las deficiencias del hogar.

Lo que “no se ve” en el aprendizaje a distancia

Este año la gran mayoría de las clases virtuales se llevaron a cabo con alumnos “sin cámara”. Ya sea por la debilidad de su conexión, la deficiencia de sus equipos o sus inquietudes individuales, los niños estaban en clase solo como oyentes, sin mostrar necesariamente ningún signo de atención o presencia. Esta metáfora conduce a una discusión sobre los “puntos flacos” de la escuela en pandemia, que desempeñaron un papel importante a la hora de evaluar el año 2020.

A tal efecto, podemos observar cómo interactúan las desiguales oportunidades materiales de estudio. Así, en hogares de más de 100 m², más del 80% de los niños siempre tuvo un espacio propio para estudiar y hacer los deberes, superando con creces las posibilidades de quienes viven en casas de 30 m², donde solo el 36% siempre dispuso de un espacio para estudiar y el 34% no lo tuvo. Esta diferencia se repite también en el caso de otras limitaciones de la educabilidad, incluida la posesión de recursos didácticos, una buena señal de Internet o un escritorio.

De la misma manera, se produce una superposición espacial de la escuela y el hogar. Así, aquellos que viven en casas más espaciales o que tienen espacios exteriores en los que “desconectar” del entorno escolar se encuentran en un mejor estado emocional en términos de educabilidad que aquellos que no pueden separarse físicamente de su espacio de trabajo escolar en casa.

Otro recurso para la educabilidad, destacado por los resultados del cuestionario, fue el acceso a un computador utilizado exclusivamente para las tareas escolares y las conexiones a Internet. Mientras que 2 de cada 3 estudiantes de centros privados no subvencionados tenía su propio computador, solo 1 de cada 3 de sus compañeros de escuelas privadas subvencionadas gratuitas contó con este recurso, y 1 de cada 8 ni siquiera tenía ordenador. Por otra parte, en los hogares de los alumnos de colegios privados subvencionados, solo 1 de cada 5 tuvo conexión móvil a Internet y esta cifra se duplica en el caso de los estudiantes de colegios privados subvencionados gratuitos. Cuando se evalúa la calidad de la conexión, mientras que casi un tercio (29%) de los estudiantes que asisten a escuelas privadas o públicas subvencionadas gratuitas contaban con conexiones que consideran deficientes, este indicador se reduce a la mitad (14%) entre los que asisten a escuelas privadas no subvencionadas.

Aunque los materiales son fundamentales para enfrentarse a la situación de la escuela en la pandemia, sería imposible hacerlo sin una familia que cargue con las necesidades de la escuela “en casa”. En este contexto, otra diferencia crítica que apareció en la encuesta y durante las entrevistas fue la clara dependencia de la madre para el logro del proceso educativo, pues en ella recaía la mediación entre la escuela y el entorno del hogar. Esta si-

tuación tiene repercusiones en la convivencia familiar: la mitad de las personas manifiesta estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que las niñas y las mujeres han estado más expuestas a alguna forma de violencia (física, psicológica o sexual) en el hogar, mientras que el 71% afirma que han sido principalmente las mujeres las que se han encargado de las tareas domésticas y de cuidados. Así, para el 92% de los alumnos de preescolar y el 81% de los alumnos de primaria, es la madre quien supervisa “la activación” de la escuela en casa, ayudando con los deberes y adoptando alguna medida de supervisión para asegurar la continuidad de sus hijos en esta situación. De este modo, la pandemia de covid-19 ha revelado los múltiples factores que influyen en el aprendizaje. Para asegurarse de que los procesos educativos (tanto formales como informales) son óptimos no basta con garantizar una mayor equidad material. Además de lo anterior, la presión dentro de la unidad familiar, la violencia doméstica y la sobrecarga de trabajo de las madres también son factores que afectan a la educación de los hijos.

La reinención del mundo infantil: entre la desigualdad emocional y las formas alternativas de aprendizaje

Durante la pandemia, la escuela ha supuesto un desafío fundamental para los niños. Además de la situación ya descrita, muchas niñas y niños han tenido que hacer frente a la soledad durante el confinamiento. En las entrevistas realizadas, una proporción considerable afirma que los amigos, el ocio y la vida cotidiana que compartían son algunas de las experiencias que más echan de menos, al ser sobre todo momentos en los que no tienen que desempeñar el papel de estudiante, hijo o hija. Sin duda, la distancia social, los confinamientos, la suspensión de las clases y la crisis económica generalizada han influido en el bienestar y el mundo emocional de estas generaciones. Los resultados de nuestra encuesta muestran que los problemas socioemocionales afectan a una proporción significativa de estudiantes, siendo los más frecuentes aburrirse fácilmente (52%), dificultad para concentrarse (46%), no querer hacer los deberes (43%) y frustrarse con frecuencia (40%). Además, entre un cuarto y un tercio de los niños ha estado más conflictivo y más irritable, y también ha experimentado alteraciones en el sueño y en el apetito. Vale la pena mencionar que las mediciones socioemocionales mostraron variaciones según el nivel educativo, siendo los estudiantes de secundaria (entre 14 y 18 años) los más afectados por el confinamiento.

Por su parte, los estudiantes de primaria tenían problemas para cumplir las tareas y las actividades curriculares. Los estudiantes de preescolar (de 4 a 5 años) batallaron principalmente con situaciones cotidianas relacionadas con el estrés. Estos efectos varían según el caso: con mejores condiciones sociales y económicas, suele haber una mayor capacidad para regular las demandas (físicas, psicológicas y materiales) de esta situación. Para afron-

tar el estrés y la soledad de este período, muchos niños se han refugiado en los dispositivos tecnológicos en medio de la entropía de la vida cotidiana. Según la encuesta, el 86% de los niños está todos los días delante de una pantalla (televisión, tablet o teléfono móvil). Otras actividades diarias fuera del colegio incluyen ayudar con las tareas del hogar (40%), chatear con amigos, comunicarse a través de las redes sociales (33%) y leer y jugar con videojuegos (32%).

Queda claro, por tanto, por qué la gestión del tiempo libre ha sido una de las esferas más complejas de resolver durante el confinamiento. Pasar de estar 8 horas diarias en el colegio a realizar actividades educativas que a veces no superan los bloques de 45 minutos semanales es ciertamente complicado. En algunos casos, esta situación ha llevado a los niños a adoptar una postura más proactiva hacia su estado emocional, generalmente asociado a una exploración de sus mundos interiores.

Es interesante notar que el 56% de las familias entrevistadas afirma que su hijo ha desarrollado nuevos intereses y talentos durante este período de aprendizaje en casa, además de adquirir autonomía y confianza en sí mismo (61%). De hecho, el 20% incluso considera que sus hijos han aprendido más en casa que en el colegio. Si se evalúa esta última afirmación por niveles educativos, el 67% de las familias con niños en edad preescolar está de acuerdo en que estos han desarrollado nuevos intereses y talentos durante el confinamiento, mientras que el 54% de las familias de los alumnos de primaria y el 51% de los de secundaria están de acuerdo con esta afirmación. El uso masivo de tutoriales de “hágalo usted mismo”, no solo refuerzan una autopercepción positiva, sino que también estimulan el aprendizaje con un enfoque de prueba y error. Así, al ver a otros de su edad pintar sus habitaciones, transformar su ropa, cocinar u ordenar sus cosas, los niños se sienten inspirados, profundizan en sus intereses y se esfuerzan en lograr un producto terminado.

Hay que señalar que, en esta área, hemos identificado algunas diferencias de género. En cuanto al uso del tiempo libre, observamos diferentes formas de abordar la falta de actividades obligatorias. Entre las niñas, el 77% realiza todos los días o algunos días actividades como dibujar, pintar o hacer manualidades, frente al 58% de los niños. Los niños en su gran mayoría, por su parte, juegan a diario con videojuegos (72%), frente al 45% de las niñas. Asimismo, se observó una diferencia de 7 puntos porcentuales en lo referente a la ayuda en las tareas del hogar, pues las niñas ayudan en casa más que los niños, además de participar más en las redes sociales.

En este sentido, aunque la experiencia de aprender desde casa ha sido crítica en todos los casos y ha puesto a los niños ante dificultades desconocidas para ellos, la reinención del mundo del niño a través del juego y las posibilidades de aprendizaje informal en casa se han convertido en una manera de adaptarse a la complejidad del proceso. Ante la deses-

tabilización de la escuela que daba continuidad a su experiencia diaria, la desaparición de compañeros que eran modelos de identidad y la ausencia del tiempo obligatorio dentro de la institución escolar, los niños han podido practicar la autonomía, la creatividad y la autodisciplina, aunque en contextos de grandes dificultades materiales, emocionales y familiares.

3.5. Reflexiones finales

Al menos desde comienzos del siglo XX, las ciencias sociales han vuelto en repetidas ocasiones al debate sobre la validez de la institución escolar, incluyendo voces que insinúan no solo su declive sino también la conveniencia de su sustitución. Más recientemente, se han sumado al debate algunos que creen que las tecnologías de la información y la comunicación son ahora lo suficientemente sofisticadas como para poder prescindir en gran medida de los profesores, sumándose a una larga tradición de fe en la tecnología educativa que combina guías de autoaprendizaje, ordenadores e Internet. Si algo hemos vuelto a aprender con la pandemia de covid-19, es más bien lo contrario: el lugar central que ocupa la escuela en nuestra sociedad y el papel fundamental que desempeñan los profesores como mediadores del aprendizaje. Por supuesto, esto no implica que la escolarización y la enseñanza tradicionales no requieran cambios, un asunto sobre el que reflexionamos en este último apartado.

Como ha demostrado la evidencia considerada en este capítulo, a medida que la escuela se ha recluido en el hogar, uno ha imitado al otro, y el proceso educativo que ha experimentado cada niño ha dependido decisivamente de las condiciones del hogar. En su sentido más básico, la educación institucional es un compromiso colectivo que ofrece a cada generación una experiencia formativa independientemente de los privilegios o desventajas de la familia; es una experiencia formativa común a la que los niños tienen derecho como ciudadanos, más allá de sus familias. La pandemia nos ha recordado la urgencia de este compromiso. En una sociedad como la chilena, llena de desigualdades y donde una proporción significativa de niños vive en condiciones muy básicas, cuanto más cerca de casa esté la escuela, menos justa será. El cierre de los centros educativos tiene un coste muy alto, pero diferencial. Esto tiene una implicación directa para el proceso de reapertura y vuelta a las clases presenciales. La heterogeneidad en lo que respecta a lo que se ha aprendido en diferentes circunstancias será la norma. Las escuelas deberán organizar procesos pedagógicos flexibles y sensibles a esta heterogeneidad, recuperando por ejemplo las estrategias didácticas propias de las aulas multigrado, como la tutoría entre compañeros.

Por desafiante que sea el trabajo de “nivelar el aprendizaje”, es, sin embargo, un tema bien conocido por las escuelas chilenas, ya que - aunque a otra escala - se dedican a ello continuamente. La tarea verdaderamente compleja, por el contrario, será comprender el lugar

central de la experiencia socioemocional de los estudiantes, identificar las huellas de lo que han vivido y producir una actitud favorable hacia el trabajo escolar comenzando por su bienestar general. Se trata de una tarea a más largo plazo, un cambio más estructural necesario en educación y que la propia pandemia nos ha ayudado a reconocer como urgente. En Chile, las prioridades curriculares están muy sesgadas hacia el aprendizaje académico y la pedagogía, muy centradas en la enseñanza de habilidades cognitivas fundamentales como el lenguaje y las matemáticas. Tradicionalmente se han descuidado las dimensiones intrapersonal y social del aprendizaje (Bellei y Morawietz, 2016). Sin embargo, son las dos dimensiones que han resultado ser más significativas durante el confinamiento y el desacomplamiento de la vida cotidiana al que han sido sometidos los niños durante este período. También se ha hecho menos hincapié en las capacidades cognitivas de orden superior, una competencia necesaria para entender la compleja situación de la pandemia y emprender un aprendizaje multidisciplinario.

La desestabilización casi total del mundo cotidiano de los niños ha supuesto una enorme carga emocional, con consecuencias para la salud mental y la calidad de vida en general, que apenas estamos empezando a comprender, como hemos mostrado a lo largo de este capítulo. Las escuelas y los profesores han intentado brindar apoyo en esta área y, después del impacto inicial, el énfasis se ha ido moviendo en esta dirección. Aspectos como la construcción del carácter, encontrar el significado de las cosas, encontrar un propósito y alinearlos con la voluntad, mantenerse a sí mismos o monitorear los propios sentimientos y, de manera más general, mantenerse sano y luchar contra la inseguridad y los miedos, son algunos ejemplos de las “habilidades para el siglo XXI” que la escuela chilena ha desatendido y que la escuela en pandemia ha tenido que desempolvar en tiempos de crisis. Es más, disciplinas como las artes y el deporte (vitales para la salud durante este período), que constituyen un excelente medio para acceder a estas competencias, quedan marginadas con frecuencia en la escuela chilena para privilegiar los esfuerzos hacia las pruebas estandarizadas, que las autoridades utilizan para crear clasificaciones y repartir premios y sanciones a escuelas y profesores (Bellei et al., 2014; Bellei et al. 2020). La escuela post-pandémica debe recalibrar estas prioridades.

Las habilidades sociales representan otro dominio aún más infravalorado por la educación chilena. Apenas se enseña a trabajar en equipo, colaborar en distintos contextos, valorar las diferencias o argumentar y ser persuadido. Durante la pandemia la escuela ha sido aún más solitaria; además de la suspensión de las clases presenciales, está el hecho de que los profesores han usado muy poco los recursos del diálogo y del trabajo en grupo con los compañeros de clase. Por poner otro ejemplo, durante 2021, Chile emprenderá el proceso de creación de una nueva constitución política debido a una enorme movilización social ocurrida en 2019; las escuelas, especialmente las secundarias, tendrán una oportunidad

inmejorable para privilegiar la educación ciudadana y utilizar los debates constitucionales como catalizadores para el diálogo, la consulta y la participación en los procesos sociales y vitales en los ámbitos local y nacional. La evidencia muestra que los estudiantes chilenos están muy interesados y motivados por los problemas públicos (de hecho, también han liderado movimientos estudiantiles masivos durante más de una década), pero la escuela no aprovecha esta motivación, enseñándoles poco o nada sobre ciudadanía (Schulz et al., 2016).

Por último, la escuela en pandemia no solo ha puesto en tela de juicio el currículo y la pedagogía, sino también las reglas de su organización, la gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994), que incluye una planificación detallada, horarios rígidos, los cursos, la separación de materias y las reglas de evaluación y repetición, por citar solo algunos. Y lo que es más esencial, la desaparición de la distinción entre el espacio/tiempo del hogar y la escuela y los roles de madre/profesora son la manifestación extrema de esta desinstitucionalización abrupta y contundente. De hecho, muchos profesores y familias intentaron responder al nuevo escenario con herramientas conocidas, las de los modos de funcionamiento habituales, incluido el ejemplo extremo de algunas escuelas que exigían que sus alumnos llevaran uniforme en casa para conectarse a las clases de Zoom, y otras que exigieron que se encendieran dos cámaras durante las evaluaciones con el fin de controlar el comportamiento y lo que rodeaba al alumno para evitar que hicieran trampa. Las autoridades educativas, por su parte, hicieron lo propio, insistiendo en aplicar las pruebas estandarizadas oficiales de rendimiento académico. Al regresar a las clases presenciales, habrá que resistir la fuerte tentación de volver a “lo de siempre”. A lo mejor, en ocasiones, sería conveniente hacer grupos más reducidos de alumnos, y estaría bien que el criterio no siempre fuera la edad, sino sus intereses y motivaciones; quizá los horarios deberían ser flexibles y variables para adaptarse al estado mental del grupo en un momento dado. ¿Y qué sentido tendría que los alumnos repitieran curso en un contexto de enorme retraso curricular, que en cualquier caso probablemente no sea el problema más importante? La gramática de la escolarización debe revisarse utilizando un criterio sencillo: las reglas que no ayudan a reconstruir la salud individual y de grupo, que no ayudan a facilitar un proceso de curación y reincorporación a la educación, deben dejarse en suspenso. Aumentar la productividad instrumental del sistema no será la prioridad, y más pronto que tarde, se deberá cuestionar la lógica selectiva y competitiva que alimenta tales objetivos.

Antes de concluir, ofrecemos un comentario final que va más allá del campo de la educación. Como hemos argumentado, el papel central de la escuela en el funcionamiento de la sociedad, la dinámica familiar y la socialización de los niños ha quedado revalidado por el dramático “experimento natural” que ha representado la pandemia. Es más, las funciones complementarias de la escuela, como canalizar la política social (por ejemplo, nutrición),

la salud física (por ejemplo, prevención del contagio) y la psicología (por ejemplo, apoyar a los estudiantes afectados por el estrés y la angustia del confinamiento) se han visto incluso reforzadas durante este período. También se ha destacado la importancia de los compañeros como grupo de referencia y de la convivencia social diaria de los estudiantes. La escuela es la principal institución creada para acoger y promover el desarrollo de los niños y jóvenes de la sociedad. Sin embargo, en Chile hemos confirmado, al mismo tiempo, la fragilidad de la escuela, y más en general, del sistema educativo en su conjunto. También se ha destacado la ausencia de niveles de gestión intermedios que apoyen el trabajo de las escuelas en el ámbito local, la virtual inexistencia de formas de cooperación horizontal y trabajo en red, y la falta de apoyo de los Gobiernos locales y otras instituciones para complementar el trabajo de las escuelas, así como la falta de prioridad política al bienestar de la niñez como primer punto de la agenda pública. Le pedimos mucho a la escuela y la apoyamos poco. En el futuro, será necesario replantearse el modelo monopolizador de la escuela para la infancia, avanzando hacia la noción de “ciudades educadoras”. Por ejemplo, esto podría incluir la creación de nuevas instituciones en diferentes comunidades que ofrezcan alternativas en lo que se refiere a la educación, la exploración de intereses y la sociabilidad, y que integren la escuela con el resto de las organizaciones locales y comunitarias existentes. La escuela no puede satisfacer todos los requerimientos de la infancia, y tampoco es deseable que lo intente.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). Consulta Ciudadana. Calidad de la educación en contexto de pandemia. Santiago de Chile. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Consulta_Ciudadana_final.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). Consulta Ciudadana. Calidad de la educación en contexto de pandemia. Santiago de Chile. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Consulta_Ciudadana_final.pdf
- Ayuda Mineduc. (2020). Adelanto Vacaciones de Invierno por covid-19. Santiago de Chile. Disponible en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/adelanto-vacaciones-de-invierno-por-covid-19>.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago, LOM.
- Bellei, C.; Contreras, M.; Canales, M. y Orellana, V. (2018). The production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: Shcool Choice, Social Class and Market Dynamics. En Understanding School Segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. Bonal, X. y Bellei, C. (editores). Londres, Bloomsbury Publishing.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Strong content, weak tools: twenty first century competencies in the Chilean educational reform. En Reimers, F. y Chung, C. (Eds). Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals, policies, and curricula from six nations. Harvard Education Press.
- Bellei, C.; Contreras, M.; Valenzuela, J.P.; y Vanni, X. (2020). El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena? LOM Ediciones, Universidad de Chile
- Bellei, C., Valenzuela, J.P.; Vanni, X.; Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones, Universidad de Chile - UNICEF
- CEDEP (2020). Consulta nacional sobre la situación de la primera infancia por crisis covid-19. Santiago. Disponible en https://redprimerainfancia.cl/static/media/complete_results.6b26c300.pdf
- CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal. (2020). Covid-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile. Santiago de Chile. Disponible en <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Claro, M., Salinas, Á., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., y Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers&Education*, 121, 162-174.

- CONATEPAS (2020). Precarización Laboral. Disponible en https://www.senado.cl/app-senado/index.php?mo=tramitacion&ac=getDocto&iddocto=9011&tipodoc=docto_comision
- Corporación Municipal de María Pinto. (2020) Corporación Municipal de María Pinto. Página de Organización Gubernamental en la red social Facebook. Disponible en https://web.facebook.com/corporacionmunicipaldemariapinto/posts/887510908667207?rdc=1&_rdr
- Corporación Municipal Lampa Vida y Progreso. (2020). Programa de Ocio en Cuarentena. Disponible en <https://corporacionlampa.cl/home/wp-content/uploads/2020/04/Programa-de-Ocio.pdf>
- Currículum Nacional (2020). Aprendo en línea. Currículum Nacional. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Ingreso>
- Elige Educar. (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de Resultados. Santiago de Chile. Disponible en https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf
- Equipos educativos de la Corporación Municipal de Renca (Salas Cunas y Jardines Infantiles, Escuelas, Liceos y equipo central Dirección de Educación). (2020). La Educación Pública de Renca en Tiempos de Pandemia. Santiago de Chile. Tomo II, Colección Currículum Renca.
- Equipos educativos de la Corporación Municipal de Renca (Salas Cunas y Jardines Infantiles, Escuelas, Liceos y equipo central Dirección de Educación). (2020). La Educación Pública de Renca en Tiempos de Pandemia. Santiago de Chile: Tomo II, Colección Currículum Renca.
- Fundación Chile. (2020). Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad covid-19. Santiago de Chile. Disponible en <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>
- Lagarribel, M., Halpern, M., Montt, M. y Rojas-Andrade, R. (2021). Impacto en la salud mental de preescolares y escolares chilenos asociado a la cuarentena por covid-19. Santiago de Chile. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/173108/determinan-el-impacto-de-la-cuarentena-en-la-salud-mental-de-escolaresMINEDUC>. (25 de abril de 2020). Programación TV Educa Chile. Disponible en <https://www.mineduc.cl/programacion-tv-educa-chile/>.
- MINEDUC (2018). Indicadores de la Educación 2010-2016. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf

- MINEDUC (2020). Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalancedMineduc2020.pdf>
- MINEDUC (2020a). Apoyos del Mineduc durante la pandemia covid-19. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- MINEDUC (2020b). Aprendizaje socioemocional: cuatro claves para el autocuidado docente. Disponible en https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf
- MINEDUC (2020c). Aprendizaje socioemocional: orientaciones para las familias. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/Orientacionesparafamilia.pdf>
- MINEDUC (2020d). El Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO convocan grupo de trabajo para apoyar la reapertura de escuelas. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en <https://www.mineduc.cl/mineduc-y-la-unesco-trabajan-para-apoyar-la-reapertura-de-escuelas/>
- MINEDUC (2020e). Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/209363:Orientaciones-para-la-implementacion-de-la-Priorizacion-Curricular-en-forma-remota-y-presencial>
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X. y Weinstein, J. (2020). Encuesta: La voz de los directores y directoras en la crisis covid-19. Santiago de Chile. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación UDP, CIAE / IE UCHILE, Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. Archivos de análisis de políticas educativas, 25 (89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). Covid-19: impacto psicosocial de la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. Avances en Psicología Latinoamericana, 38 (2), 1-17. Disponible en <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

- Subsecretaría de Telecomunicaciones (2017). IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Informe Final. Diciembre de 2017. Disponible en https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf.
- Superintendencia de la Educación (2020). Superintendencia de Educación flexibiliza uso de la SEP para implementar estrategias de seguridad sanitaria por COVID-19. Disponible en <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendencia-de-educacion-flexibiliza-uso-de-la-sep-para-implementar-estrategias-de-seguridad-sanitaria-por-covid-19/>
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of “schooling: Why has it been so hard to change? [La “gramática” de la escolarización: ¿Por qué ha sido tan difícil cambiar?] Revista estadounidense de investigación educativa, 31 (3), 453-479.
- UNESCO. (2020). ¿Cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante la covid-19? La UNESCO entrevista a Raúl Figueroa, ministro de Educación. Santiago de Chile. Disponible en <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/ministro-educacion-Chile-covid-19>.
- Valenzuela, J, Bellei, C., y De Los Ríos, D (2014), Segregación socioeconómica escolar en un sistema educativo orientado al mercado. El caso de Chile. Revista de política educativa, 29. Revistas de Routledge, Taylor & Francis Ltd.

Apéndice 1

	Tipo de estudio	Población objetivo	Muestra estadística	Período de aplicación	Muestra según género	Muestra según tipo de institución	Organización responsable
Covid-19 Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile	Encuesta en línea autoadministrada	Docentes de todos los niveles escolares del sistema educativo	N = 2.205	Del 25 mayo al 29 de junio de 2020	Género femenino: 76,3% Género masculino: 23,7%.	Privado con subvención estatal: 42,3% Público: 35,2% Privado sin subvención: 18,4%	CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal
Compromiso y agotamiento en los profesores chilenos: una mirada a la realidad del covid-19	Encuesta en línea administrada	Docentes que trabajan en instituciones de educación primaria y secundaria	N = 2.657	22 de abril al 5 de julio de 2020	Género femenino: 75,35% Género masculino: 24,24%. No contestada: 0,41%	Público: 46,67% Privado con subvención estatal: 40,12%. Privado: 13,21%	Educarchile Circular HR.
Situación de los profesores y educadores en el contexto de la pandemia	Encuesta administrada y encuesta en línea	Educadores, profesores y gerentes de todos los niveles del sistema educativo	N = 7.187	21 de abril al 5 de mayo de 2020	Género femenino: 78,9% Género masculino: 20,3%. No contestada: 0,8%	Privado con subvención estatal: 42% Público: 40% Privado sin subvención: 16%	Eligeeducar
Consulta pública. Calidad de la educación en el contexto de una pandemia	Encuesta digital con preguntas cerradas (de alternativas) y preguntas abiertas	Madres, padres y tutores. Trabajadores de establecimientos educativos, estudiantes y ciudadanos	N = 37. 226. 26.447 Madres, padres o tutores. 7.870 trabajadores de instituciones 803 ciudadanos	24 de agosto al 30 de septiembre de 2020	Género femenino: 85,17% Género masculino: 14,61% No contestada: 0,23%	Público: 61% Privado con subvención estatal: 35% Privado: 4%	Agencia para la Calidad de la Educación, Gobierno de Chile
		Madres, padres y tutores de niños de 0 a 6 años	N = 10.013	9 de julio a 31 de julio de 2020	Género femenino: 93% Género masculino: 5%.	Público: 48,2% Privado: 28,7% Privado con subvención estatal: 9,2%	Centro de Estudios del Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP)

Impacto en la salud mental de preescolares y escolares chilenos asociados a confinamiento por covid-19	Cuestionario en línea sobre las condiciones socioemocionales	Madres, padres y tutores de niños desde preescolar hasta 4º curso, cuyas edades oscilaron entre los 4 y los 11 años	N = 4.772	Del 18 de agosto al 26 de octubre de 2020	Sin datos	46 establecimientos de educación pública en las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel en Santiago	Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile
La voz de los directores en la crisis del covid-19	Cuestionario en línea	Directores de escuela que imparten educación regular en los niveles de jardín de infantes, escuela primaria y/o secundaria	N = 424	Durante el mes de agosto	Distribución de participantes que completaron la encuesta es bastante similar a la distribución directores nacionales por tipo de escuelas Directores nacionales por dependencia y estatus socioeconómico de escuelas	Distribución de participantes que completaron la encuesta es bastante similar a la distribución	Programa de liderazgo docente de la Universidad Diego Portales, PUCV Centro de Líderes Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación Avanzada en Educación del Universidad de Chile

Autores:

Cristián Bellei es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Chile. Es doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Sus últimos libros son *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (editado con Xavier Bonal, 2018, Bloomsbury) y *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile?* Ha publicado numerosas obras sobre la educación chilena, principalmente en lo referente a la política, la calidad y la equidad educativa.

Mariana Contreras es socióloga de la Universidad de Chile; trabaja como ayudante de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Ha realizado investigaciones y publicaciones sobre la dimensión sociocultural de la elección escolar y su relación con la segregación escolar socioeconómica y los procesos de mejora e innovación de la escuela secundaria.

Tania Ponce es socióloga de la Universidad Católica de Chile y tiene un máster en Estudios de mujeres, género y ciudadanía de la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como asistente de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Su investigación se centra en el género y la educación, con especial énfasis en la desigualdad y la exclusión social.

Isabel Yáñez es socióloga de la Universidad de Chile y tiene un máster en Antropología Visual de FLACSO Ecuador, con estudios en Geografía feminista. Su investigación se centra en la defensa territorial, la producción espacial de las mujeres y el enfoque visual como intervención social.

Rocío Díaz es antropóloga de la Universidad de Chile; trabaja como ayudante de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Su investigación se centra en procesos y políticas educativas, género en el contexto escolar y métodos de investigación social cualitativa.

Constanza Vielma es socióloga de la Universidad Católica de Chile y tiene un máster en Psicología de la investigación social de la Universidad de Granada. Ha trabajado como investigadora en la Universidad Diego Portales y el Centro de Investigaciones del Ministerio de Educación de Chile. Su investigación se centra en el desarrollo cognitivo de la primera infancia y los efectos a lo largo de la vida de la educación y la desigualdad social.

CAPÍTULO 4

Experiencias de paso acelerado a la enseñanza y el aprendizaje a distancia en todos los niveles educativos en Finlandia

Jari Lavonen y Katariina Salmela-Aro



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 4

Experiencias de paso acelerado a la enseñanza y el aprendizaje a distancia en todos los niveles educativos en Finlandia

Jari Lavonen²⁰ y Katariina Salmela-Aro
Universidad de Helsinki, Finlandia

Resumen

En este capítulo se estudiarán la enseñanza y el aprendizaje en la educación obligatoria finlandesa en los trimestres de primavera y otoño de 2020, durante la pandemia de covid-19. Se analizará en primer lugar la situación previa: las competencias digitales de profesores y estudiantes, y la infraestructura digital disponible para efectuar el paso a la enseñanza y el aprendizaje a distancia. En segundo lugar, se describen la organización y las experiencias de enseñanza y aprendizaje durante este tiempo, a partir de encuestas representativas efectuadas durante y después del periodo de enseñanza a distancia de la primavera de 2020. Por último, se analizarán el compromiso y el bienestar de profesores, directores y alumnos durante la pandemia, tomando como base los datos obtenidos en las encuestas. Para organizar una enseñanza y un aprendizaje a distancia eficaces durante el trimestre de primavera de 2020 hacía falta que profesorado y alumnado tuvieran competencias e infraestructuras digitales adecuadas, y asimismo que dispusieran de herramientas digitales. Tanto la pedagogía digital de los docentes como las competencias digitales del alumnado progresaron durante la pandemia. Es más, se crearon varias innovaciones de pedagogía digital y enseñanza conjunta. Sin embargo, en el ámbito estudiantil, detectamos un descenso de la atención durante la pandemia, y en el ámbito de profesores y directores, no solo detectamos un descenso del compromiso, sino también un aumento del estrés e incluso síndrome de desgaste profesional (o de estar quemado). Los directores de centros educativos se vieron afectados por el estrés del profesorado, mientras que los docentes se vieron afectados por la desigualdad de las familias a la hora de abordar el aprendizaje a distancia. En conjunto, el paso a la enseñanza y el aprendizaje a distancia se organizó de manera eficaz, pero este periodo de aprendizaje a distancia debilitó la igualdad de la enseñanza y las condiciones para el aprendizaje.

4.1. Introducción

La pandemia de covid-19 ha afectado al sector educativo en todo el mundo e influido en el aprendizaje de 1.600 millones de niños y jóvenes de 200 países (UNESCO, 2020).

20. Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, P.O. Box 9, FIN-00014 Helsinki, Finland e-mail: jari.lavonen@helsinki.fi

La pandemia ha obligado a investigadores, administradores y docentes a implicarse en el desarrollo y las innovaciones de la pedagogía digital. La pedagogía digital incluye los conocimientos y las capacidades necesarios para utilizar herramientas y plataformas o entornos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, así como los necesarios para respaldar el compromiso, el aprendizaje y el bienestar de los alumnos en entornos digitales (Greenhow *et al.*, 2020). Una pedagogía digital adecuada ha ayudado a los profesores a diseñar el plan de estudios y a emplear herramientas y plataformas digitales que potencien el aprendizaje, el compromiso y el bienestar de los alumnos.

Iivari, Sharma y Ventä-Olkkonen (2020) describían un caso interesante que se dio en la primavera de 2020 en Finlandia, en el que dos profesores de 5º de primaria empezaron a trabajar en equipo y compartieron su carga de trabajo, intercambiando las responsabilidades de las clases durante la pandemia. Las jornadas escolares constaban de dos a cuatro clases en directo al día, a través de Google Meet; un profesor daba la mitad de las clases, y el otro, la otra mitad. Tras una clase de 20 minutos en directo, los alumnos tenían 40-50 minutos de trabajo individual, tras los cuales la clase volvía a reunirse en Google Meet para comentar los resultados. Los alumnos recibían la víspera por la tarde todas las tareas del día. Al final de la jornada escolar, los profesores corregían los deberes de los alumnos en Google Classroom y planificaban juntos las clases del día siguiente. Este tipo de enseñanza en equipo les pareció motivadora a profesores y alumnos. La razón del éxito de la enseñanza a distancia en este caso fue, en primer lugar, que tanto profesores como alumnos conocían el formato Google Classroom y disponían de aptitudes y herramientas digitales adecuadas. En segundo lugar, los profesores tenían una formación de calidad y fueron capaces de generar soluciones a nuevos retos. En tercer lugar, los alumnos disponían de conexión a Internet en casa, y el colegio prestó ordenadores portátiles a los alumnos que carecían de él. A pesar de que los alumnos podían comunicarse y completar sus tareas, los profesores no podían fomentar el compromiso y el bienestar de todos los estudiantes. Además, el alumnado carecía del apoyo y las sesiones de colaboración informales entre compañeros.

El caso anterior proporciona un buen ejemplo del uso de la pedagogía y los dispositivos digitales durante la pandemia. Sin embargo, este caso práctico no refleja la imagen completa de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia en Finlandia. En este capítulo se estudiarán y discutirán la enseñanza y el aprendizaje en la educación obligatoria finlandesa en los trimestres de primavera y otoño de 2020, durante la pandemia de covid-19. En primer lugar, describimos las condiciones previas, como las competencias y las infraestructuras digitales de profesores y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje a distancia. En segundo lugar, reflejamos la organización y las experiencias de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia, basándonos en encuestas representativas efectuadas durante ese tiempo. Por último, analizaremos el bienestar de profesores, directores y alumnos durante la pandemia

basándonos en datos reunidos durante la pandemia. En el apartado dedicado al debate, sostendremos que el desarrollo de estrategias de pedagogía digital a partir de la década de 1980, la aplicación de estas estrategias, y la exigencia a los docentes de una formación de máster, que resalta el aprendizaje de las competencias necesarias para el aprendizaje profesional, han permitido a los docentes efectuar la transición a la enseñanza digital sin grandes dificultades.

4.2 Contexto de la educación finlandesa

El contexto de la educación finlandesa se caracteriza por la descentralización y la autonomía de municipios, colegios y docentes (Simola, 2005). Los profesores desempeñan una función importante en el sistema educativo finlandés. Participan activamente en el diseño de los currículos locales, así como en los entornos y cursos de aprendizaje presencial y telemático, y además, evalúan tanto su propia enseñanza como los resultados del aprendizaje de los alumnos. Esta descentralización ha dificultado la formulación de decisiones estatales y el establecimiento de instrucciones uniformes durante la pandemia. Por otra parte, la descentralización ha brindado flexibilidad en la toma de decisiones a escala local y permitido tener en cuenta el contexto local, como la situación de la pandemia en cada zona o ciudad. Esta descentralización, sin pruebas ni inspectores, podía constituir también una amenaza para la igualdad. Sin embargo, políticos y familias confían en los colegios y en los docentes locales. Esta confianza se debe a la buena preparación de los docentes y a la disponibilidad de información general sobre el sistema educativo. Por ejemplo, de acuerdo con las evaluaciones de PISA, la disparidad entre colegios en Finlandia siempre ha sido la menor de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019b).

La igualdad y la equidad educativas han sido valores y objetivos importantes en la educación en Finlandia desde la década de 1970, en todos los niveles del sistema educativo. No hay colegios privados; por el contrario, niños y adolescentes asisten a un centro de proximidad. La educación finlandesa para niños con necesidades especiales aspira a integrar a todo el alumnado en las mismas aulas inclusivas, con apoyo a su aprendizaje. Los docentes de primaria y secundaria se encargan de vigilar las necesidades individuales de los alumnos y de preparar un documento pedagógico en caso de que haga falta un apoyo mayor o intensificado. Las decisiones sobre el tipo de apoyo, como la integración de un estudiante en una clase ordinaria o la participación a tiempo parcial en un grupo reducido de estudiantes, se basan en un documento pedagógico preparado por un profesor para un estudiante con necesidades especiales (Agencia Nacional Finlandesa para la Educación [FNAE por sus siglas en inglés], 2020a; Consejo Nacional Finlandés de Educación [FNBE por sus siglas en inglés], 2014). El desarrollo de prácticas de apoyo y educación para estudiantes con necesidades especiales permitió que disminuyera el abandono escolar del 11% al 7,5% entre

2010 y 2019 (Statistics Explained, 2020). Gracias a la toma de decisiones descentralizada y a la igualdad como valor y objetivo, han podido crearse soluciones novedosas para apoyar a alumnos con necesidades especiales durante la pandemia.

En Finlandia, a los profesores de primaria, secundaria inferior y secundaria superior se les exige una titulación de máster. Los profesores de primaria (de 1º a 6º) disponen de programas de máster en ocho universidades tradicionales desde hace más de 40 años, mientras que los profesores de secundaria (de 7º a 12º) se preparan en programas con título de máster desde hace más de 100 años (Niemi *et al.*, 2012). Una característica esencial de la formación del profesorado en Finlandia ha sido su énfasis en la investigación (Eklund, 2018; Tirri, 2014). Esta orientación apoya a los profesores en los procesos de planificación y evaluación locales, y en la organización de aulas inclusivas. La utilización de herramientas digitales en las escuelas de formación del profesorado está integrada en las clases y en las prácticas de enseñanza. Esto sirvió de apoyo a los docentes a la hora de adoptar los fundamentos de la pedagogía digital. El desarrollo del uso de herramientas y entornos digitales en la educación del profesorado se ha organizado mediante acciones estratégicas de larga duración y mediante diversos proyectos de investigación. Por ejemplo, en el curso 2017-2018, la Universidad de Helsinki dedicó 240.000 euros al desarrollo de entornos y herramientas de aprendizaje digital, y a aumentar las competencias digitales de los educadores de profesores.

4.3 Condiciones previas para la enseñanza y el aprendizaje a distancia durante la pandemia

En Finlandia ha habido en los últimos 35 años seis estrategias oficiales de educación digital y en tecnologías de la información y la comunicación (TIC por sus siglas en inglés) a escala nacional. Desde 2015, estas estrategias están integradas o insertadas en otras, como los programas o los documentos curriculares del Gobierno (Mahlamäki-Kultanen *et al.*, 2014). El plan de estudios nacional marco para la educación obligatoria resalta como parte de la descripción de competencias transversales que los alumnos deberían poder desarrollar lo siguiente: aprender a utilizar las herramientas digitales de maneras diversas y creativas; colaborar y formar redes con herramientas digitales; y trabajar con datos, información y conocimientos (FNBE, 2014; Ministerio de Educación [MEC], 2017).

Además de las estrategias y el currículo, se han dispuesto fondos para ayudar a la aplicación de los objetivos estratégicos.

Por ejemplo, entre los años 2016-2020, antes de la pandemia, el gobierno asignó 100 millones de Euros para el mejoramiento de la educación. Estos fondos fueron utilizados para aumentar las competencias digitales de maestros y estudiantes. Fueron asignados 27 mi-

lliones para el desarrollo de las mismas en educación inicial y para facilitar la vinculación entre las escuelas de educación y las escuelas. Aproximadamente la misma cifra fue asignada para el modelo de profesor tutor. El resto fue asignado a las escuelas para apoyar educación especial y la utilización de herramientas digitales. En los últimos 20 años, la Agencia Nacional Finlandesa para la Educación ha dedicado anualmente unos 15 millones de euros a financiar el desarrollo de entornos de aprendizaje digital y fomentar el aprendizaje de la pedagogía digital por parte del profesorado mediante proyectos de formación y desarrollo (Kumpulainen, 2017; Niemi, 2015). En total, en el año 2017, el *Foro de Educación Básica* (MEC, 2018a) financió la creación de 2.500 puestos de profesores-tutores, que recibieron formación para apoyar a los profesores en el uso de herramientas digitales, organizar la educación inclusiva y apoyar el aprendizaje de competencias transversales en sus aulas. Un profesor tutor tiene menos horas de clase que otros profesores, para que disponga de tiempo para apoyar a sus compañeros.

Finlandia tiene una infraestructura digital sólida, y los finlandeses son usuarios activos de los servicios digitales. De acuerdo con el Digibarómetro de 2019 (Ali-Yrkkö *et al.*, 2019), Finlandia ha ocupado a lo largo de los dos últimos años el tercer puesto en las comparaciones internacionales sobre uso de Internet; los menores de 55 años usan Internet con frecuencia (Tilastokeskus, 2019). De acuerdo con la Comisión Europea (2018), los finlandeses ocupan uno de los primeros puestos en el área de competencias digitales generales y son líderes mundiales en capacidades digitales avanzadas.

Según el Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS) 2018 llevado a cabo por la IEA (Fraillon *et al.* 2019), todos los colegios de Finlandia disponen de acceso a Internet, y el 93% de los alumnos de educación obligatoria posee una cuenta de e-mail para uso escolar. Ambos porcentajes están significativamente por encima de la media entre los países participantes en el estudio. En Finlandia, casi todos los colegios disponen de herramientas digitales versátiles, como programas de tratamiento de textos, hojas de cálculo y presentación de imágenes, así como sistemas de gestión del aprendizaje. En total, el 83% de los colegios informó de que era posible disponer de herramientas digitales en el aula, y había ordenadores en un tercio de todas las aulas en todo momento. En el uso de Internet en la educación, Finlandia ocupó el cuarto lugar, después de Suecia, Estados Unidos y Estonia (Ali-Yrkkö *et al.*, 2019).

Tnähua-Piironen *et al.* (2019) efectuaron un estudio nacional de seguimiento en el que analizaron las competencias digitales de estudiantes y profesores utilizando una muestra representativa. Un total de 4.513 profesores y 4.135 alumnos de 2º curso, 4.992 de 5º y 5.046 de 8º completaron el estudio. Por lo tanto, el estudio de seguimiento proporciona una imagen realista del uso de herramientas digitales en la enseñanza y en el aprendizaje

antes de la pandemia. El estudio de seguimiento incluía preguntas y elementos de encuesta para medir la competencia digital en situaciones reales. Las situaciones reales se plantearon en un entorno de Internet. Según el estudio, el 66% de los alumnos de 2º curso tenía acceso a una tableta o a otras herramientas digitales en el colegio, mientras que el 11% de los alumnos de undécimo curso tenía su propia tableta y el 74% de ellos podía usar una tableta compartida o un teléfono inteligente en el colegio. Sin embargo, no se utilizaban a diario ordenadores y tabletas en todas las aulas. El uso de herramientas digitales ha sido con frecuencia tradicional, como la búsqueda en Internet, la redacción de textos y el aprendizaje basado en juegos. Sin embargo, el 43% de los alumnos de 2º curso y el 44% de los de 5º habían experimentado usos más complejos de los dispositivos digitales, como programación y robótica en el colegio.

Según el estudio de seguimiento (Tanhua-Piironen *et al.*, 2019), los alumnos de 8º utilizaban, por término medio, herramientas digitales a diario para comunicación, relaciones sociales y ocio. Por término medio, usaban las herramientas digitales “en ocasiones” para producir y compartir contenido digital. Los niños usaban las herramientas digitales para el aprendizaje digital a diario, pero las niñas solo una vez a la semana, de media. La encuesta TALIS 2018 llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés (2019a) mostró resultados similares relacionados con el uso de dispositivos digitales en Finlandia. Sin embargo, había diferencias entre las competencias relacionadas con el uso de las herramientas digitales de estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos. Se reconoció que esta diferencia aumentaba la desigualdad en Finlandia (Ahtiainen *et al.*, 2020; Karvi, 2020). Según el informe PISA 2018 (OECD, 2019b; Leino *et al.*, 2019), los estudiantes finlandeses de 15 años dedicaban por término medio a Internet 74 minutos en el colegio, y dos horas y 50 minutos fuera del colegio. Aproximadamente el 50% de todos los estudiantes buscaba información; el 65% completaba sus deberes escolares con un ordenador al menos dos veces al mes, y el 90% de ellos usaba Internet para completar sus tareas escolares al menos dos veces al mes.

El Estudio Internacional sobre Competencia Digital 2018 realizado por la IEA (Fraillon *et al.*, 2019) evaluó el nivel de destreza digital de estudiantes de 15 años mediante una prueba de competencia digital. De acuerdo con el estudio, el porcentaje de respuestas correctas en diversos puntos de la prueba fue más alto en Corea (77%), Dinamarca (72%) y Finlandia (70%). Sin embargo, Saarinen *et al.* (2019) reconocían las dificultades para integrar las herramientas digitales en el aprendizaje. Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en la educación obligatoria se basaban principalmente en libros, y las herramientas digitales se utilizaban con mayor frecuencia solo para completar tareas escolares.

Según el estudio de seguimiento nacional (Tanhua-Piironen *et al.*, 2019), la competencia digital de los profesores ha mejorado notablemente en lo referente a las habilidades. Aproximadamente el 38% de los docentes considera que tiene un nivel avanzado de competencias digitales, y solo el 10% de los docentes considera que carece de ellas. El dominio de las competencias digitales era aún mayor entre los docentes de las generaciones más jóvenes, principalmente hombres. Hay también variación en las competencias de los docentes entre municipios. Por término medio, los profesores informaban de que utilizaban entornos de aprendizaje digital en la mitad de las clases, y que presentaban información con ayuda de herramientas digitales en la mayoría de las clases. Según el estudio TALIS Internacional 2018 (OECD, 2019a), los profesores finlandeses han avanzado notablemente en el uso de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, así como en sus competencias digitales.

4.4. Organización de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia

A mediados de marzo de 2020, a raíz de la pandemia de covid-19, el Gobierno finlandés, junto con el presidente, declararon el estado de emergencia en virtud de la Ley de Facultades para Estados de Emergencia²¹ para asumir facultades derivadas del estado de emergencia y centralizar la toma de decisiones. Era la primera vez desde la Segunda Guerra Mundial que se tomaba la decisión de recurrir a esta ley; y no se tomó a la ligera, en un país fuertemente comprometido con la toma de decisiones descentralizada en educación, sanidad y servicios sociales. El Gobierno decidió cerrar los colegios desde el 18 de marzo hasta el 13 de mayo, y después efectuó la transición a la enseñanza y el aprendizaje a distancia (Government, 2020). A los alumnos de 1º, 2º y 3º se les permitía acudir al colegio. De acuerdo con las directrices de la Agencia Finlandesa para la Educación (FNAE, 2020B), durante el periodo a distancia, la enseñanza y el aprendizaje debían seguir los currículos escolares obligatorios pero organizados de maneras alternativas, que incluían el uso de diversos entornos y soluciones de aprendizaje digital y, cuando fuera necesario, el aprendizaje independiente por parte del alumnado. Sin embargo, de media, la cuarta parte de los profesores disminuyó el nivel de exigencia para la evaluación y la calificación (Ahtiainen *et al.*, 2020). Tanto las partes afectadas como las familias lo consideraron aceptable (HS, 2020).

Durante el periodo de enseñanza a distancia, la plataforma principal para informar a los progenitores y al alumnado de educación primaria fue la plataforma de comunicación Wilma²². Se recomendaba utilizar la plataforma para entregar las tareas escola-

21. https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1991/en19911080_20030696.pdf

22. <https://www.visma.fi/inschool/wilma/>

res, hacer comentarios y comunicarse con las familias. Los entornos y las plataformas de aprendizaje virtual más comúnmente empleados en la enseñanza a distancia fueron Moodle, Google Classrooms, Ville²³, Teams, O365, Skype y Zoom, dependiendo del proveedor de educación (YLE, 2020a). Las empresas de tecnología educativa proporcionaron materiales de aprendizaje digital gratuitos a los docentes, por un valor aproximado de más de 10 millones de euros, equivalente al 15% del presupuesto anual total que los colegios dedican a materiales de aprendizaje (Suomen Kustannusyhdistys, 2020).

Según la Agencia Nacional Finlandesa para la Educación, los docentes de enseñanza primaria y de secundaria inferior y superior se adaptaron con bastante facilidad a la enseñanza telemática (FNAE, 2020b). Las avanzadas competencias digitales del profesorado y el alumnado, así como la calidad de la infraestructura digital en la sociedad finlandesa, apoyaron este cambio. En general, los colegios prestaron portátiles a sus alumnos durante la pandemia. Sin embargo, se calculó que al principio de la pandemia de covid-19 decenas de miles de estudiantes carecían de ordenador. Por ello se lanzó un proyecto a gran escala, impulsado por el presidente de Finlandia, en el que las empresas donaron portátiles obsoletos directamente a los estudiantes (Yleisradio [YLE], 2020). Otra razón del éxito en el paso a la enseñanza a distancia fue el modelo de profesor-tutor puesto en marcha en 2017 para apoyar el aprendizaje profesional de los profesores, y sobre todo para enseñarles a utilizar herramientas y plataformas digitales en sus propias aulas.

Después del 13 de mayo, niños y adolescentes volvieron a las clases presenciales obligatorias. Sin embargo, las universidades han continuado con el aprendizaje y la enseñanza a distancia. Los municipios (proveedores de educación) establecieron normas estrictas para prevenir el contagio de covid-19. Por ejemplo, se aconsejaba el lavado concienzudo de manos, y no se permitía a los progenitores entrar en las aulas. Se recomendó que los alumnos pasaran toda la jornada escolar con el mismo grupo burbuja y comiesen en el aula, no en el comedor (*Helsingin Sanomat* [HS], 2020c).

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2020) actualizó sus instrucciones relacionadas con la pandemia de coronavirus a principios de agosto de 2020. El Ministerio resaltó que la medida más importante era prevenir las infecciones mediante una buena higiene, evitando el contacto estrecho innecesario entre los alumnos, y organizando los espacios de enseñanza con más amplitud de la habitual. El personal recibió también instrucciones de evitar reuniones, lo que significaba, por ejemplo, que los docentes debían mantener reuniones telemáticas. Se aconsejaba que las comidas se consumieran individualmente, con el grupo de alumnos propio. Según las recomendaciones, quienes muestran síntomas de covid-19 deben

23. <https://oppimisanalytiikka.fi/ville>

permanecer en casa. Las recomendaciones han apoyado a los agentes locales en la búsqueda de las mejores formas de organizar la escolarización de una manera segura y funcional.

Cuando la segunda oleada de la pandemia comenzó a cobrar fuerza lentamente, en octubre de 2020, el Gobierno subrayó que debía controlarse principalmente con decisiones y medidas regionales, en cumplimiento de la Ley de Enfermedades de Declaración Obligatoria (FNAE, 2020c). En consecuencia, las decisiones que atañen a las restricciones relacionadas con la covid-19, como las cuarentenas y el paso a la enseñanza telemática, se dejaron en manos de las autoridades locales, como es habitual. A principios de diciembre de 2020, algunos colegios con asistencia presencial obligatoria pasaron, de manera parcial o total, al modelo a distancia. A lo largo del otoño, no hubo planes de recurrir nuevamente a la Ley de Facultades para Estados de Emergencia, gracias a las lecciones aprendidas en primavera y a que Finlandia mantuvo una de las tasas de infección más bajas de Europa.

4.5 Experiencias de enseñanza y aprendizaje escolares durante la pandemia

En mayo y junio de 2020, Ahtiainen *et al.* (2020) reunieron datos representativos de directores y profesores de todos los municipios finlandeses, así como de muchos estudiantes de 4º a 10º cursos, y de padres y tutores de alumnos de 1º a 10º. De acuerdo con la encuesta, la rápida transición al periodo de aprendizaje telemático funcionó sorprendentemente bien. Sin embargo, los estudiantes experimentaron el aprendizaje a distancia de diferentes maneras; algunos consideraban que les venía bien, y que aprender en casa era más eficaz que hacerlo en el colegio. Un tercio de los estudiantes de educación primaria consideró que aprendía menos de lo habitual durante el periodo de aprendizaje a distancia. La mayoría de los docentes consideró que su carga de trabajo era superior a la normal. Por otro lado, los docentes pensaban que sus competencias digitales habían mejorado durante el periodo de enseñanza a distancia. Es más, un tercio de los profesores informaba de que había aumentado la colaboración con otros profesores. Casi todos los directores de colegio indicaban que el centro había proporcionado a los docentes oportunidades para compartir sus experiencias en soluciones de enseñanza a distancia. Los retos estaban muy a menudo relacionados con los dispositivos de los alumnos, y el equipo y las conexiones a Internet de los profesores. Casi dos tercios de los directores respondieron que al menos la mitad de los profesores de su centro se había quejado de tener dificultades pedagógicas para aplicar el aprendizaje a distancia. Progenitores y tutores habían tenido que asumir mayor responsabilidad de la habitual en el aprendizaje de sus hijos, y aproximadamente la mitad consideraba que esto había aumentado su estrés.

Antes de publicar el informe de evaluación sobre la influencia de la pandemia en la educación obligatoria y secundaria, el Centro Finlandés de Evaluación de la Educación (Karvi, 2020) publicó los resultados principales de la evaluación en su página de Internet y en un

seminario web. En mayo se recogió una muestra representativa aleatoria de 70 directores de centros de enseñanza obligatoria y 185 docentes de educación primaria. Además, en octubre, 1.792 estudiantes de 6º a 9º cursos participaron en una encuesta. Los estudiantes calificaron la educación física como la asignatura más fácil, y las matemáticas como la más difícil durante el periodo de aprendizaje a distancia. Los alumnos de primaria y secundaria inferior mencionaron la gestión de vida, como establecer un horario personal, las dificultades de aprendizaje o la falta de apoyo, y la falta de oportunidades o de espacio para estudiar en casa, como los retos principales durante el prolongado periodo de aprendizaje a distancia. Asimismo, la quinta parte de los docentes consideraba que los estudiantes habían tenido muchas dificultades en la planificación del aprendizaje y en el aprendizaje por su cuenta. Sin embargo, los alumnos informaban de que buscar información de manera independiente, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y establecer un horario para su estudio les resultaba motivador.

De acuerdo con las evaluaciones de profesores y estudiantes, hubo falta de apoyo, en especial entre los estudiantes con necesidades especiales, y una carencia de escasa importancia de herramientas digitales en los hogares de los alumnos. Los alumnos que no eran hablantes nativos de finés o sueco experimentaron retos especiales. Todos los municipios resaltaron la importancia de la cooperación entre las familias y el colegio, en especial para detectar la necesidad de apoyo de los alumnos en los niveles de educación obligatoria. Sin embargo, el apoyo ofrecido al alumnado variaba de un municipio a otro (Karvi, 2020).

Más de la mitad de los profesores opinaba que había recibido apoyo de su empleador durante la pandemia. Un tercio de ellos informó de que necesitaba más asesoramiento para organizar las clases telemáticas, y la cuarta parte creía que no había recibido suficiente apoyo y guía en el uso de equipos y programas informáticos. Los docentes resaltaron la importancia del entorno doméstico en el respaldo al aprendizaje telemático. El periodo de aprendizaje a distancia aceleró el desarrollo de capacidades digitales de profesores y alumnos (Karvi, 2020).

La evaluación de Karvi (2020) proporciona buenos ejemplos de cómo han empezado los profesores a prepararse y a preparar a los alumnos para el segundo periodo de aprendizaje a distancia. Los profesores explican que han empleado las tareas digitales en paralelo a los métodos de enseñanza tradicionales, para de este modo facilitar una posible transición al aprendizaje telemático en los trimestres de primavera u otoño de 2021. A escala local, se tomaron también decisiones relacionadas con la enseñanza telemática en un centro o en un aula concretos durante el otoño de 2020. Un profesor explicaba que en uno de sus grupos tenía tres estudiantes en el aula, mientras que el resto del grupo estudiaba a distancia. El profesor daba clase a los niños que asistían presencialmente, y los demás veían el vídeo del aula al mismo tiempo.

En los informes de investigación (Ahtiainen *et al.*, 2020; Karvi, 2020) y en los periódicos finlandeses (HS, 2020a; HS, 2020b) hay varios ejemplos de cómo han superado los profesores y los municipios las dificultades relacionadas con la enseñanza a distancia, y creado innovaciones de pedagogía digital. Si bien se han analizado las dificultades relacionadas con el periodo de enseñanza y aprendizaje a distancia, han sido más comunes los ejemplos de resultados positivos. Docentes y directores de centros educativos en el ámbito municipal han descrito, por ejemplo, las siguientes experiencias:

- *Algunos de nuestros alumnos están verdaderamente dotados para el aprendizaje a distancia y son capaces de alcanzar sus objetivos de manera independiente. También hay estudiantes que han tenido problemas con el aprendizaje o el control social y el autocontrol (director de educación en una ciudad).*
- *La disposición de los progenitores a ayudar a los estudiantes durante el aprendizaje a distancia variaba. Por ejemplo, los padres inmigrantes que experimentaban carencia de aptitudes lingüísticas tenían problemas (director de educación en una ciudad).*
- *En primavera, pudimos prestar ordenadores portátiles a todos los alumnos. Yo siempre empezaba las clases a distancia con una videoconferencia para comprobar que a todos les funcionaba la conexión y que estaban delante del ordenador. Durante mis clases usaba diferentes salas y otros métodos para fomentar el aprendizaje colaborativo (profesor de biología en enseñanza secundaria inferior).*
- *En otoño, utilicé Google Classroom en paralelo con la enseñanza normal para facilitar una posible transición a la enseñanza telemática (profesor de geografía en enseñanza secundaria inferior).*
- *Las reuniones telemáticas potenciaban el aprendizaje de los alumnos de 2º. Parecía que habían olvidado que estaban en una clase a distancia (profesor de primaria).*
- *Debería aligerarse la carga de trabajo de algunos de los alumnos, y a otros les gustaría que se les diera más que hacer. Sin embargo, intento evitar que el colegio suponga una presión añadida para las familias (profesor de primaria).* Algunos estudiantes han descrito, por ejemplo, las siguientes experiencias:
- *Cuando el colegio pasó al aprendizaje a distancia, se me ocurrió una idea y envié una sugerencia al grupo de WhatsApp de mi clase: “Haré un servidor de Discord” (estudiante de enseñanza secundaria superior).*
- *Usamos Google Meet como plataforma de aprendizaje. Funcionaba bien (estudiante de enseñanza secundaria inferior).*

4.6. Bienestar de profesores, directores y alumnos durante la pandemia

En abril y mayo de 2020, Salmela-Aro, Upadyaya y Hietajärvi (2020) recopilaron datos de todos los directores de centros educativos finlandeses acerca de las competencias digitales,

el bienestar relacionado con el trabajo y el aprendizaje a distancia (n=644, tasa de respuesta 54%). Se identificaron tres grupos de directores: comprometidos (36%), muy estresados (46%) y quemados (18%). Los resultados mostraron también que el número de directores quemados había aumentado y que el de directores comprometidos había disminuido. Los directores comprometidos comprobaban que los profesores tenían buenas capacidades digitales y que el cambio a la enseñanza telemática se efectuaba con fluidez, mientras que los directores quemados pensaban que los profesores experimentaban dificultades con sus competencias digitales y que la transición al aprendizaje telemático era un reto.

En primavera y finales del otoño de 2020 se recopilaron datos entre los docentes (Salmela-Aro *et al.*, 2020). Ambas veces, aproximadamente 1.500 profesores completaron cuestionarios acerca de la enseñanza telemática, el bienestar relacionado con el trabajo, y las competencias digitales. Durante la primavera de 2020, el porcentaje de profesores comprometidos se situaba en el 41,8%; comprometidos pero agotados, 11,2%; en riesgo de padecer síndrome de desgaste profesional, 37,2%; y gravemente quemados, 9,8%. La situación fue incluso más estresante para los profesores en el trimestre de otoño, cuando el porcentaje de profesores comprometidos era solo del 30%, y el de profesores gravemente quemados ascendía al 20%.

Cuanto mejores eran las competencias digitales de los profesores, más probabilidad había de que estuvieran comprometidos, mientras que cuantas más dificultades digitales experimentaban, más probabilidades había de que se sintieran quemados. Además, cuanto mayor era la sensación de que las familias estaban sufriendo a causa de la covid-19 y de que sus alumnos experimentaban dificultades con el aprendizaje a distancia, más probabilidad había de que los profesores se sintieran estresados o incluso quemados. Así, las desigualdades entre las familias repercutían fuertemente en el bienestar de los profesores. Hay también pruebas de que en Finlandia existe una variación en el apoyo que las familias pueden ofrecer al aprendizaje de los estudiantes. Cuanto más elevada es la condición socioeconómica de la familia, más común es la participación de los estudiantes en la lectura en línea (OECD, 2019b; Leino *et al.*, 2019). Por desgracia, los profesores situados en los grupos que padecían desgaste o con riesgo de padecerlo tenían más probabilidades de abandonar la docencia, demostrando así las graves consecuencias del síndrome del docente quemado. Sin embargo, el apoyo y el liderazgo motivador de los directores fue uno de los aspectos claves para apoyar el bienestar de los profesores.

Incluso antes de la pandemia, el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) suponía una preocupación profunda en todo el mundo, y varios informes importantes de la OECD (2019b) conectaban el compromiso con el desinterés por estas materias y su atractivo como opción profesional.

Recientemente, al examinar el impacto de la pandemia en el aprendizaje, varios estudios han puesto de manifiesto que los estudiantes declaran sentirse desinteresados, aburridos y socialmente aislados cuando dedican mucho tiempo a las clases virtuales. Estas encuestas han suscitado una nueva preocupación mundial, no solo respecto a la “pérdida de aprendizaje”, sino también respecto a la pérdida de bienestar. Nuestra visión del compromiso académico en CTIM es situacional, y probablemente no todas las actividades afectarán de igual modo al aprendizaje social, emocional y académico de los estudiantes. El enfoque detecta tres constructos, derivados de la bibliografía psicológica, fundamentales para mejorar el compromiso de los estudiantes: interés, destreza y desafío. El interés es la predisposición psicológica a una actividad, un tema o un objeto específicos; la destreza es el dominio de un conjunto de tareas específicas; y el desafío es la voluntad de asumir un curso de acción difícil o un tanto impredecible. Cuando los estudiantes están plenamente comprometidos, tienden a concentrarse y sentir que tienen el control (Schneider *et al.*, 2020). Aquellos momentos en los que los intereses académicos, las destrezas y los desafíos están en equilibrio se denominan momentos óptimos de aprendizaje, o tiempos situacionalmente específicos en los que un estudiante está tan profundamente absorto en una tarea que no percibe el paso del tiempo.

Esta idea es similar a la descrita por Csikszentmihalyi (1990) como la sensación de fluir: aquella en la que la persona está completamente inmersa en una actividad. Para este estudio, restringimos la definición de fluir a las situaciones en el aula que elevan el compromiso académico de los estudiantes y que están directamente relacionadas con el aprendizaje social y emocional. Nuestra investigación muestra que en las clases de materias CTIM los momentos óptimos de aprendizaje alcanzan en torno al 15-20% del tiempo; nos interesaba examinar con qué frecuencia se producen esos momentos cuando los estudiantes están aprendiendo de manera telemática. Sin embargo, durante la pandemia de covid-19, los resultados demostraron que los momentos óptimos de aprendizaje solo se daban un 5% del tiempo de clase (Salmela-Aro, Upadyaya y Hietajärvi, 2020).

4.7. Debate

En la primavera de 2020, el paso a la enseñanza y el aprendizaje a distancia se produjo con bastante fluidez; las competencias digitales de profesores y estudiantes mejoraron, y se establecieron métodos locales de enseñanza a distancia, coenseñanza y pedagogía digital. Esta perspectiva se resaltó en especial en los informes del Ministerio de Educación y Cultura, y de la Agencia Nacional para la Educación (FNAE, 2020c). Sin embargo, el periodo de aprendizaje a distancia debilitó la igualdad de la enseñanza y las condiciones para el aprendizaje. Concretamente, los profesores informaban de que no podían apoyar el compromiso y el bienestar de todos los alumnos, en especial de aquellos con necesidades especiales.

Además, algunos de los estudiantes carecían del apoyo de progenitores y compañeros, así como de las sesiones informales de colaboración (Ahtiainen *et al.*, 2020; Karvi, 2020). Es más, el nivel de desgaste entre directores, profesores y estudiantes aumentó, y el nivel de compromiso disminuyó (Salmela-Aro *et al.*, 2020). Docentes y estudiantes experimentaron el aprendizaje telemático de diferentes maneras; para algunos era más estresante que estudiar en el centro educativo, mientras que otros consideraban que aumentaba su bienestar. La situación más desafiante se dio entre los estudiantes con necesidades especiales, debido a la falta de apoyo. Sin embargo, estos estudiantes podían seguir estudiando en el colegio con la ayuda de profesores para necesidades especiales. Además, los estudiantes que afrontaban un periodo de transición educativa sufrieron más durante la pandemia de covid-19, por ejemplo, en evaluaciones y exámenes.

Hay varias razones por las que el cambio a la enseñanza a distancia se ha efectuado en general con éxito, aunque la equidad constituyó un desafío. En primer lugar, todos los profesores finlandeses tienen estudios de posgrado, y sus capacidades digitales y sus competencias en pedagogía digital alcanzan un nivel apropiado. En la práctica, todos los profesores de primaria y secundaria están cualificados y tienen formación con nivel de máster, y como parte de esta formación han desarrollado la voluntad y la competencia para el aprendizaje profesional continuo. De acuerdo con un estudio reciente de seguimiento nacional (Tanhua-Piironen *et al.*, 2019), aproximadamente el 50% de los profesores de secundaria y de primaria declaró tener competencias digitales básicas; y aproximadamente el 40%, competencias avanzadas. König *et al.* (2020) obtuvieron resultados similares a partir de una encuesta efectuada en mayo y junio de 2020 en Alemania. Ambos estudios reconocieron que la competencia digital de los profesores y las oportunidades de aprender esas competencias son primordiales para adaptarse a la enseñanza telemática. La calidad de los docentes, junto con la toma de decisiones a escala local en un sistema educativo descentralizado, han permitido que cada profesor tome sus propias decisiones respecto a cómo organizar la enseñanza telemática o qué tipo de pedagogía digital utilizar, así como la colaboración entre docentes. En consecuencia, la pandemia ofreció a los profesores una oportunidad de experimentar nuevas formas de enseñanza. En otoño se emplearon los métodos de pedagogía digital desarrollados como parte de la enseñanza presencial. Además de la formación de posgrado, hay otras dos razones principales que ayudan a alcanzar las competencias de pedagogía digital adecuadas. Ha habido estrategias digitales, tanto separadas como integradas en los programas públicos estatales y en los programas de estudios desde la década de 1980, que han guiado a los profesores y a los creadores de materiales y plataformas de aprendizaje. En segundo lugar, ha habido recursos para aplicar estas ideas estratégicas, en términos de apoyo a la formación profesional de los profesores. Sin embargo, en los casos en los que se registraba una falta de

competencias digitales entre los profesores de un centro escolar, esta era una de las principales razones del estrés de los directores durante la pandemia de covid-19.

Está claro que las competencias digitales de los alumnos deberían mejorarse de manera continua, aunque el debate público y político en torno al uso de herramientas y medios digitales por parte de los estudiantes está influido desde hace tiempo por la persistencia de dos mitos: la percepción de los niños como “nativos digitales” que son conocedores innatos de la tecnología por el mero hecho de haber crecido con tecnologías digitales; y la preocupación opuesta, que considera a los niños sujetos inocentes y vulnerables, necesitados de protección frente a los riesgos de Internet (Barbovschi y Marinescu, 2013). En consecuencia, entre 2000 y 2010, entre las prioridades de la investigación había temas como el acceso a Internet y su uso por parte de los niños, así como la exposición de estos a los riesgos que esta comporta. La tensión entre los niños vistos como usuarios competentes o como víctimas inocentes siguió implícita e irresuelta hasta que el debate se trasladó más allá del foco inicial centrado exclusivamente en los riesgos, y empezó a asumir las oportunidades y los desafíos que Internet y las tecnologías digitales plantean al desempeño, los derechos y el bienestar de los niños (Livingstone *et al.*, 2018; Livingstone y Third, 2017). Dentro de este marco más general es donde se sitúa Internet como componente integral de la vida cotidiana en la infancia, a través del cual los niños se relacionan con el mundo (Livingstone *et al.*, 2018), y se ha vuelto crucial entender qué aptitudes permiten a los niños aprovechar plenamente las oportunidades y afrontar los riesgos del mundo digital. Recientemente, en un gran proyecto de competencias digitales para jóvenes de la Unión Europea, Horizonte 2020, se determinaron cuatro aptitudes digitales clave: capacidades técnicas, de búsqueda de información, de interacción, y de producción creativa (ySkills, 2020). El aprendizaje de estas capacidades se reconoce como objetivo en el currículo de la enseñanza básica en Finlandia (FNBE, 2014).

La tercera razón para una transición adecuada a la enseñanza telemática fue el buen nivel de las infraestructuras tecnológicas en Finlandia. De acuerdo con el Estudio Internacional sobre Competencia Digital 2018 efectuado por la IEA (Fraillon *et al.*, 2019), el 99% de los colegios de Finlandia dispone de acceso a Internet, y el 93% de los estudiantes tiene cuenta de correo electrónico para uso escolar. En Finlandia, casi todos los colegios tienen a su disposición herramientas digitales versátiles, incluidos programas de tratamiento de textos, de hojas de cálculo y de presentación de imágenes, así como sistemas de gestión de aprendizaje. A los alumnos que no disponían de ordenador portátil en casa se les entregó uno en préstamo, y también hubo empresas que donaron portátiles a los estudiantes. König *et al.* (2020) resaltaban también la disponibilidad de herramientas digitales como condición necesaria para el buen funcionamiento del aprendizaje a distancia.

El nivel de las infraestructuras digitales en los colegios podía compararse con las infraestructuras digitales en la sociedad. Un reciente estudio comparativo internacional efectuado por el Índice de Economía Digital y Sociedad (I-DESI, 2018) en los Estados miembros de la UE y en 17 países no pertenecientes a la UE tenía por objeto medir el nivel general de las infraestructuras digitales y el uso de herramientas digitales en la sociedad a través de encuestas cuantitativas representativas en múltiples países. El índice se centra en cuatro dimensiones fundamentales: conectividad, uso de servicios de Internet, integración de la tecnología digital, servicio público digital, y capital humano (en relación con las competencias digitales). En conjunto, los resultados del I-DESI muestran que, aunque a escala global Europa alcanza niveles comparables a los de otras economías de gran tamaño, persisten diferencias significativas entre países europeos. Finlandia, Suecia, Países Bajos y Dinamarca se reconocieron como las economías digitales europeas más avanzadas, mientras que Bulgaria, Rumanía, Grecia y Polonia obtuvieron la puntuación más baja. En consecuencia, existe una correlación entre el nivel de las infraestructuras digitales en el sector de la educación y en la sociedad.

El cuarto elemento que permitió una transición adecuada a la enseñanza telemática es el planeamiento estratégico de la enseñanza y el aprendizaje digitales, así como el uso de recursos para poner en práctica estos planes. Como ya se ha mencionado, Finlandia tiene tanto estrategias digitales separadas como estrategias digitales integradas en los programas de Gobierno y en los currículos educativos desde la década de 1980. Estas estrategias han sido diseñadas de manera colaborativa por muchos agentes interesados, como docentes, municipios y organizaciones a escala nacional. El proceso de orientación del trabajo de estrategias ha incluido una interpretación a escala local de la estrategia a escala nacional (Mahlamäki-Kultanen *et al.*, 2014). Esta interpretación a escala local ha ayudado a los docentes a adoptar nuevas ideas. Siempre ha habido proyectos de desarrollo y apoyo a la formación profesional de los profesores en el contexto de las estrategias, en especial de pedagogía digital. Por ejemplo, el programa del actual Gobierno y el proyecto denominado Derecho a Aprender hacen hincapié en la importancia de la igualdad y la equidad en la educación, así como en el desarrollo de la pedagogía digital. Los distintos gobiernos han continuado las políticas y las medidas de gobiernos anteriores en materia educativa. Este tipo de continuidad política a largo plazo es importante para los centros educativos, los docentes y los estudiantes. La política y las medidas planificadas están en gran medida aceptadas por las partes interesadas, como por ejemplo, la Asociación de Autoridades Locales y Regionales de Finlandia (2019), Empresarios de Educación Finlandeses (FEE; 2019) y el Sindicato de Educación (OAJ; 2019). La FEE resalta incluso la importancia de ofrecer un apoyo de calidad a los alumnos con necesidades especiales o en riesgo de marginación/exclusión, para que alcancen competencias de alta calidad en lectoescritura y matemáticas.

A fin de prepararnos para la próxima crisis educativa, es necesario abordar cuestiones importantes de política y práctica educativa. Lo más importante es mantener una política educativa a largo plazo que se centre en la equidad y la calidad de la educación. Equidad significa que todos los profesores, incluidos los de apoyo a necesidades especiales, deben adquirir continuamente competencias de pedagogía digital; de igual modo, todos los estudiantes deberían aprender competencias digitales. También deberían utilizarse plataformas y entornos digitales para la enseñanza en el aula. En segundo lugar, profesores y estudiantes deberían tener acceso fácil a las herramientas digitales. Los proveedores de educación y los centros educativos deberían actualizar continuamente estas herramientas e infraestructuras digitales. Además, necesitamos promover las aptitudes socioemocionales de determinación, curiosidad, resiliencia, control emocional y competencia social entre estudiantes, profesores y directores, para fomentar su compromiso y su bienestar. Estos son los recursos fundamentales para proteger a los individuos del estrés durante futuras exigencias desafiantes. La preparación para posibles contratiempos futuros puede promover el bienestar y el compromiso de estudiantes y profesores. Asimismo, los grupos más vulnerables, como aquellos que se encuentran en peligro de marginación, quienes se encuentran en transición educativa o aquellos con necesidades especiales, necesitan más recursos y apoyo. Esta perspectiva se subrayó especialmente en el estudio de Ahtiainen *et al.* (2020): el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, ya sea con herramientas virtuales o mediante instrucción presencial, es esencial en el proceso de aprendizaje. El alumno necesita el respaldo tanto del profesor como del grupo, y esto puede hacerse de muchas formas distintas.

El aspecto más importante de la política es la continuidad en la formación de calidad para los profesores. Los programas de formación de profesores deberían mejorarse constantemente y adaptarse a los cambios experimentados en la sociedad y en los mercados de trabajo, como el mayor uso de la IA en todos los sectores. La formación de alta calidad para el profesorado y su desarrollo continuo es la única forma de garantizar que los docentes puedan pasar con facilidad a la enseñanza a distancia o efectuar otros cambios rápidos en el centro educativo. El aprendizaje constante de competencias digitales por parte de los docentes, incluidas las aptitudes necesarias para el uso de las plataformas digitales, podría apoyarse mediante servicios de aprendizaje continuo y actividades de aprendizaje profesional colaborativo para los profesores. De modo similar, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que es fundamental invertir en formación de alta calidad para los profesores, transformar las oportunidades de aprendizaje profesional de los profesores para igualar las necesidades actuales y futuras, apoyando la orientación y el desarrollo de nuevos profesores, y crear tiempo para que los educadores colaboren entre ellos y con partes interesadas fundamentales. También

es necesario actualizar la formación de los directores de los centros educativos, de modo que incluya nuevas competencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

Además del aprendizaje formal continuo y el apoyo de los profesores-tutores, los maestros disfrutaban de una red local y nacional. Un ejemplo de red es la Innokas Network²⁴. Se trata de una red de profesores de 100 municipios que anima a los centros educativos a organizar actividades de apoyo al aprendizaje de competencias propias del siglo XXI, incluidas las digitales. Otro tema importante dentro de la red es la educación inclusiva mediante el uso de herramientas digitales y la personalización del aprendizaje (Sormunen, 2020). Innokas Network apoya a los colegios mediante la organización de cursos, asesoría y actos en diferentes partes de Finlandia. Actualmente, la red comprende más de 600 colegios en todo el país. Otro buen ejemplo de cómo se ayuda a los docentes en el uso de herramientas digitales y en la educación inclusiva es el modelo de profesor-tutor. Los municipios finlandeses han creado unos 2.500 puestos de profesores-tutores, financiados por el Ministerio de Educación y Cultura²⁵. En total se asignaron 30 millones de euros en 2017 y 2018 para ayudar a los municipios a contratar y formar profesores-tutores. Desde 2018, hay financiación estatal disponible, pero los municipios también han financiado por sí mismos este modelo de apoyo. De manera similar, Moorhouse, Lee y Herd (2020) sostienen, basándose en experiencias de aprendizaje a distancia en Hong Kong durante la pandemia de covid-19, que es esencial el apoyo profesional en los colegios.

Basándose en los estudios nacionales completados durante la pandemia, podrían ofrecerse directrices prácticas si vuelve a aplicarse el aprendizaje a distancia. Debería prestarse más atención a la ayuda individual a los estudiantes y guiar al alumnado en el apoyo y la colaboración entre compañeros (cf. Ahtiainen *et al.*, 2020). Debería respaldarse también la colaboración y la formación de redes entre docentes. Los profesores del mismo curso en la escuela primaria o aquellos que enseñan la misma asignatura en los centros de secundaria inferior podrían beneficiarse de dicha colaboración. Pueden planificar las clases juntos, y un profesor podría dar clase a todo el alumnado del mismo curso. Los demás pueden apoyar la educación de estudiantes con necesidades especiales (cf., Iivari *et al.*, 2020). También se necesita colaboración internacional para identificar las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje a distancia y para abordar crisis futuras.

24. <https://www.innokas.fi/en/>

25. <http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset>

Bibliografía

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, R., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A., y Vainikainen, M.-P. (2020) *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset* [Escolarización, enseñanza y bienestar en la comunidad escolar durante la pandemia: resultados preliminares]. Helsinagin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus [Universidad de Helsinki, Centro de Evaluación]. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/koronakevat-kuormit-ti-huoltajia-ja-opettajia-oppilaiden-kokemukset-etaopetuksesta-vaihtelivat>
- Ali-Yrkkö, J., Mattila, J., Pajarinen, M., y Seppälä, T. (2019) *Digibarometri 2019: Digi tulee, mutta riittävätkö resurssit?* [Digibarómetro 2019: llega la digitalización ¿hay recursos suficientes?]. Taloustieto Oy. <https://www.etla.fi/wp-content/uploads/Digibarometri-2019.pdf>
- Asociación de Autoridades Locales y Regionales Finlandesas (2019) *Kuntatalous ja valtio: Hallitusohjelma* [Finanzas y Gobierno Municipales: Programa de Gobierno]. Kuntaliitto [Asociación de Autoridades Locales y Regionales Finlandesas]. <https://www.kuntaliitto.fi/talous/kuntatalous-ja-valtio/hallitusohjelma>
- Barbovski, M., y Marinescu, V. (2013) Revisiting policy dilemmas in internet safety in the context of children's rights. En B. O'Neill, E. Staksrud y S. McLaughlin (Eds.), *Towards a better internet for children? Policy pillars, players and paradoxes*. Gotemburgo: Nordicom, pp. 227-248.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*: Harper Perennial.
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of Covid ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 457-465. <https://10.1080/02619768.2020.1816961>
- Eklund, G. (2018) Master's Thesis as Part of Research-Based Teacher Education: A Finnish Case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), pp. 5-20. <https://10.23865/up.v13.1973>
- Comisión Europea (2018) *Country Report Finland. Digital Economy and Society Index (DESI)*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/finland>
- Empresarios de Educación Finlandeses (FEE) (2019) *Oppivelvollisuusiän nostoon liittyy paljon avoimia kysymyksiä* [Hay muchas cuestiones abiertas acerca del aumento de la edad de la educación obligatoria]. Empleados de Educación Finlandeses (EEF). <https://www.sivista.fi/uutiset/oppivelvollisuusiän-nostoon-liittyy-paljon-avoimia-kysymyksiä/>
- FNAE [Siglas en inglés de Agencia Nacional Finlandesa para la Educación] (2020a) *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki* [Apoyo al aprendizaje]. Opetushallitus [Agencia Nacional

- Finlandesa para la Educación]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>.
- FNAE [Siglas en inglés de Agencia Nacional Finlandesa para la Educación] (2020b) *Guidelines for primary education*. Opetushallitus [Agencia Nacional Finlandesa para la Educación (FNAE)]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opetustoimi-ja-koronavirus>
 - FNAE [Siglas en inglés de Agencia Nacional Finlandesa para la Educación] (2020c) *Opetuksen järjestäminen lukuvuonna 2020–2021* [Organización de la Educación en el curso académico 2020-2021]. Opetushallitus [Agencia Nacional Finlandesa para la Educación (FNAE)]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutuksen-jarjestaminen-112021-alkaen>
 - FNBE [Siglas en inglés del Consejo Nacional de Educación de Finlandia] (2014) *The National Core Curriculum for Pre-Primary Education*. Opetushallitus [Consejo Nacional de Educación de Finlandia (FNBE)]. <http://www.oph.fi/ops2016>.
 - Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., y Duckworth, D. (2019) *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018: International Report*. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>
 - Gobierno (2020) *Hallitus päätti suosituksista koronaviruksen leviämisen hillitsemiseksi* [Recomendaciones establecidas por el Gobierno para controlar la difusión del coronavirus]. Valtioneuvosto [Gobierno]. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-paatti-suosituksesta-koronaviruksen-leviamisen-hillitsemiseksi
 - Greenhow, C., Lewin, C., y Willet, K. B. S. (2020) The educational response to Covid-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
 - HS [*Helsingin Sanomat*] (2020a) Arvosana etäopetukselle: 8+ [Calificación 8+ (escala 4 ... 10) al aprendizaje a distancia]. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007680001.html>
 - HS [*Helsingin Sanomat*] (2020b) "Ainoastaan kodeissa on tietoa siitä, mitä lapsille kuuluu" – Asiantuntijat pelkäävät pitkän koulusulun seurauksia ["Solo las familias saben qué les corresponde a los niños" – Los expertos temen las consecuencias del cierre prolongado de los colegios]. <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000006477084.html>
 - HS [*Helsingin Sanomat*] (2020c) Valtaosa lapsista palaa päiväkotiin nyt, kun koulut avautuvat – käsiä pestään reippaasti ja vanhemmat saavat hyvästellä eteisessä [Los niños regresan mayoritariamente a la guardería ahora]. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006506648.html>

- I-DESI [Índice de la Economía y la Sociedad Digitales] (2018) The Digital Economy and Society Index (DESI). Comisión Europea. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-economy-and-society-index-desi>
- Iivari, N., Sharma, S., y Ventä-Olkkonen, L. (2020) Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- Karvi [FEEC] (2020) *Korona-aika on haastanut kouluja ja oppilaitoksia kehittämään uusia hyviä käytänteitä* [El coronavirus ha obligado a colegios y universidades a desarrollar nuevos consejos de buenas prácticas]. Kansallinen arviointikeskus, Karvi [Centro Finlandés de Evaluación de la Educación, FEEC] <https://karvi.fi/2020/11/17/korona-aika-on-haastanut-kouluja-ja-oppilaitoksia-kehittamaan-uusia-hyvia-kaytanteita/>
- Kumpulainen, K. (2017) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016 [Docentes y directores de centros educativos en Finlandia en 2016]. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf
- König, J., Jäger-Biela, D.-J., y Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 608–622. <https://10.1080/02619768.2020.1809650>
- Leino, K., Ahonen, A.K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämäsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., y Vettenranta, J. (2019) PISA 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja [Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura], p. 40. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>
- Livingstone, S., y Third, A. (2017) Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19, pp. 657–670.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., y Staksrud, E. (2018) European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20, pp. 1103–1122.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, M., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., y Nyysölä K. (2014) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: Tilannekatsaus marraskuu 2014* [Análisis de la situación actual de la formación del profesorado]. Opetushallitus: Muistiot, p. 4.

- MEC (2016) *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma* [Programa de desarrollo de la formación del profesorado antes y durante su desempeño profesional]. Opetus ja kulttuuriministeriö [Ministerio de Educación y Cultura (MEC)] https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-julkistettiin-opettajien-osaamista-kehitettava-suunnitelmallisesti-lapi-tyouran
- MEC (2017) *Osaamiseen ja tutkimukseen isot lisäpanostukset ensi vuoden budjetissa* [El presupuesto del próximo año establece un aumento de recursos para la educación]. Opetus ja kulttuuriministeriö [Ministerio de Educación y Cultura (MEC)]. <https://minedu.fi/en/vision-2030>
- MEC (2018a) *Peruskoulufoorumi luovutti esityksensä peruskoulun kehittämislinjauksiksi* [El Foro de la Enseñanza Básica publicó el plan de desarrollo de la enseñanza básica]. Opetus ja kulttuuriministeriö [Ministerio de Educación y Cultura (MEC)]. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/peruskoulufoorumi-luovutti-esityksensa-peruskoulun-kehittamislinjauksiksi
- MEC (2018b) *Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta* [El Foro Finlandés para la Formación del Profesorado renovará la formación de docentes]. Opetus ja kulttuuriministeriö [Ministerio de Educación y Cultura (MEC)]. <http://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>
- MEC (2020) *Updated recommendations for early childhood education and care, schools, educational institutions and higher education institutions to prevent the spread of the coronavirus*. Opetus ja kulttuuriministeriö [Ministerio de Educación y Cultura (MEC)]. <https://minedu.fi/en/-/updated-recommendations-for-early-childhood-education-and-care-schools-educational-institutions-and-higher-education-institutions-to-prevent-the-spread-of-the-coronavirus>
- Moorhouse, B. L., Lee, J., y Herd, S. (2020) Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*. <https://10.1080/23735082.2020.1825777>
- Niemi, H. (2015) Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), pp. 279–294. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
- Niemi, H., Toom, A., y Kallioniemi, A. (eds.) (2012) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*: Sense Publishers.
- OAJ (2019) *Hallitusohjelma korjaa kurssia: Koulutus ja osaaminen nousivat keskiöön* [El programa del Consejo corrige el rumbo: la educación y la experiencia se sitúan en el centro]. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) [Sindicato de Educación]. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/hallitusohjelma-korjaa-kurssia-koulutus-ja-osaaminen-nousemassa-keskioon/>

- OECD (2019a) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019b) *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A., y Viitala, M. (2019) *Ops-työn askeleita: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi* [Fases del trabajo curricular: evaluación de la aplicación del currículo básico nacional para la educación infantil y básica]. *Proceedings of the National Centre for Education Evaluation 2019*, p.1. Kansallinen arviointikeskus [Centro Nacional para la Evaluación de la Educación]. https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KAR-VI_0119.pdf
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., y Hietajärvi, L. (2020) Suomalaisten rehtoreiden ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä [Bienestar de docentes y directores de centro educativo en el trabajo durante la pandemia de covid-19]. *Psykologia*.
- Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., y Salmela-Aro, K. (2020) *Learning science: The value of crafting engagement in science environments*: Yale University Press.
- Simola, H. (2005) The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41, pp. 455–470.
- Sormunen, K. (2020) From inclusive practices to personal strategies: Teachers and students designing together digitally supported science learning. *Studies in Education*, 76. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6061-4>
- Statistics Explained (2020) Early leavers from education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg
- Suomen kustannusyhdistys (2020) *Kustantajat tukevat etäopetusta avaamalla digitaalisia oppimateriaaleja maksutta kevääksi käyttöön* [Las editoriales apoyan el aprendizaje a distancia permitiendo el acceso gratuito a los materiales de aprendizaje digital durante la primavera]. Suomen kustannusyhdistys [Asociación de Editoriales Finlandesas]. <https://kustantajat.fi/oppimateriaali-korona>
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., Viteli, J., Syvänen, A. y Kivinen, A. (2019). *Digiajan peruskoulu* [La escuela primaria y secundaria en la era digital]. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161383/6-2019-Digiajan%20peruskoulu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tilastokeskus (2019) WhatsApp suosituin – some on suomalaisten arkea iän mukaan vaihdellen [WhatsApp es la red social más popular en la vida cotidiana de los finlandeses, dependiendo de su edad]. Tilastokeksus [Estadísticas de Finlandia]. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/whatsapp-suosituin-some-on-suomalais-ten-arkea-ian-mukaan-vaihdellen/>
- Tirri, K. (2014) The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), pp. 600–609. <https://10.1080/02607476.2014.956545>
- UNESCO (2020) *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Naciones Unidas. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- YLE (2020a) *Nuoret kertovat, miten koronavirus muutti parissa päivässä asenteita opiskelua ja opettajia kohtaan* [Los jóvenes cuentan que el coronavirus cambió sus actitudes hacia el estudio y hacia los profesores en dos días]. YLE [Compañía Finlandesa de Radiodifusión]. <https://yle.fi/uutiset/3-11267792>
- YLE (2020b) *Kymmenet tuhannet oppilaat Suomessa ilman tietokonetta: Sauli Niinistön suojelema kampanja auttaa perheitä korona-arjessa* [Decenas de miles de estudiantes de Finlandia sin ordenador: una campaña auspiciada por el presidente Sauli Niinistö ayuda a las familias a afrontar la vida cotidiana durante la pandemia de coronavirus]. YLE [Compañía Finlandesa de Radiodifusión]. <https://yle.fi/uutiset/3-11282607> y Skills (2020) Proyecto Horizonte 2020. <https://yskills.eu/>

Autores:

Jari Lavonen es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Helsinki, Finlandia. En la actualidad dirige el Foro Nacional para la Formación del Profesorado y preside el Consejo Finlandés de Examen de Matriculaciones. Ha formado parte de diversos consejos asesores a escala nacional, como los consejos asesores de PISA y TALIS, y el Consejo Nacional de Evaluación. Es Profesor Visitante Honorario en la Universidad de Johannesburgo. Investiga desde hace 31 años en el campo de la formación en ciencia y tecnología, y de la formación del profesorado. Sus publicaciones incluyen 150 artículos científicos arbitrados en revistas y libros, otros 140 artículos, y 160 libros sobre educación para profesores de ciencias y educación en ciencias.

Katariina Salmela-Aro es Profesora de Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. Recientemente ha sido nombrada Profesora de la Academia. Es profesora visitante en la Escuela de Educación de la Universidad del Estado de Michigan, Estados Unidos, y en el Instituto de Educación del University College de Londres, Reino Unido. Forma parte del

consejo asesor del programa de la OCDE Educación 2030. Es Investigadora Principal en varios proyectos financiados por la Academia, e Investigadora Principal en varios proyectos financiados por la UE, como Horizonte 2020 sobre aptitudes de los jóvenes, Red de Formación Innovadora Marie Curie, G-Versity, y la fase COORDINATE del proyecto Crecer en la Europa Digital. Ha publicado más de 250 artículos de referencia y su índice h en Google Académico es 76. En las últimas décadas se ha dedicado al estudio de la motivación, el compromiso y las habilidades socioemocionales.

CAPÍTULO 5

La covid-19 y la educación en primera línea en Japón: causas de las desigualdades en el aprendizaje e iniciativas del Gobierno y los centros de enseñanza

*Kazuaki Iwabuchi, Kouki Hodama, Yutaka Onishi,
Shota Miyazaki, Sae Nakae y Kan Hiroshi Suzuki*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 5

La covid-19 y la educación en primera línea en Japón: causas de las desigualdades en el aprendizaje e iniciativas del Gobierno y los centros de enseñanza

Kazuaki Iwabuchi²⁶, Kouki Hodama, Yutaka Onishi, Shota Miyazaki, Sae Nakae y Hiroshi Suzuki (profesor de la Universidad de Tokio)

Resumen

Aunque la pandemia de COVID-19 planteó unos desafíos sin precedentes para el sistema educativo de Japón, el Gobierno y los centros de enseñanza tomaron las medidas necesarias para combatir el brote y garantizar que el aprendizaje de los estudiantes no se interrumpiera. El cierre temporal de los centros de enseñanza tras el estado de emergencia se prolongó durante dos meses, de abril a mayo de 2020. E incluso después de que terminase el estado de emergencia en mayo de 2020, los centros adoptaron la nueva normalidad en su funcionamiento. Al acortar las vacaciones de verano e impartir clases alternativas, los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media y secundaria, a excepción de las universidades, volvieron a la normalidad mientras la pandemia de covid-19 disminuía, y terminaron el semestre normalmente en diciembre de 2020. Sin embargo, el cierre temporal provocó una enorme disparidad en la impartición de clases a través de Internet, en función de la disponibilidad de ordenadores portátiles personales en los centros educativos. Muchos centros privados, y un número considerable de centros públicos creados por administraciones locales innovadoras, como la prefectura de Saga y el distrito de Shibuya, tuvieron éxito en la transición al aprendizaje en línea. No obstante, la mayoría de los colegios públicos no pudieron realizar cursos a distancia debido a la falta de instalaciones tanto en los centros como en los hogares de los alumnos. El Gobierno, consciente de las disparidades, presentó una iniciativa política para distribuir ordenadores personales a todo el alumnado de primaria y secundaria, y para suministrar redes de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de alta velocidad a cada centro, cuya finalización estaba prevista para marzo de 2021. En este capítulo, analizaremos en profundidad varias disparidades, subrayando en particular la relación entre los entornos TIC en los centros de enseñanza y el problema de los fundadores de dichos centros. Además, proporcionamos una visión general de cómo el Gobierno y los centros educativos hicieron frente a la crisis, aprovecharon las iniciativas políticas y utilizaron los recursos disponibles.

26. K. Iwabuchi (B) International & Transcultural Studies, Teachers College, Columbia University, 525 West 120th Street, New York, NY, USA e-mail: ki2230@tc.columbia.edu K. Hodama · Y. Onishi · S. Miyazaki · K. H. Suzuki The University of Tokyo, Bunkyo City 113-8654, Tokyo, Japan S. Nakae Keio University, Minato 108-8345, Tokyo, Japan

A modo de comentario final, nuestra intención es dejar margen para el optimismo al considerar esta pandemia como una oportunidad para reflexionar sobre la educación y replantearla.

5.1. Introducción

En la última década, Japón ha sufrido una serie de catástrofes, entre ellas el terremoto y el tsunami de Tōhoku en 2011, que siguen muy presentes en la memoria del país. Pese a los varios desastres naturales, el Gobierno y los ciudadanos han salido adelante y han luchado contra las dificultades. Sin embargo, a pesar de estas experiencias, la pandemia de covid-19 ha planteado enormes desafíos en todo el sistema sanitario, económico, político y, sobre todo, educativo del país. En este capítulo, nuestro objetivo es describir cómo se ha enfrentado Japón a esta crisis sin precedentes, y en particular, tratar de mostrar la respuesta del Gobierno y de los centros de enseñanza ante la pandemia.

En la primera parte, hacemos un resumen de la cronología de la pandemia de covid-19. Lo que destacó en el caso de Japón fue que los centros educativos solo se cerraron una vez y durante un período relativamente corto. Aun así, los efectos del cierre causaron un perjuicio inmenso a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En la segunda parte, analizamos cómo la disparidad en el sistema educativo japonés siguió diferentes líneas. Sin embargo, al presentar el resumen detallado de las disparidades, también mostramos las iniciativas políticas del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, y las diversas medidas de apoyo encaminadas a eliminar las diferencias de aprendizaje. Aunque esta crisis ha tenido efectos perjudiciales, particularmente en las poblaciones vulnerables como las familias monoparentales, es importante no pasar por alto los aspectos positivos de la pandemia y considerar que este acontecimiento nos brinda una oportunidad para repensar la educación. En la parte final, mostraremos las consecuencias para la futura elaboración de políticas.

5.2. La pandemia de covid-19 y la respuesta de Japón

En primer lugar, repasaremos las respuestas del Gobierno y los centros de enseñanza ante la pandemia de covid-19. En el caso de Japón, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (en adelante, MEXT) elaboró rápidamente políticas y directrices sobre cómo hacer frente a la pandemia, que los centros educativos siguieron de manera bastante uniforme. El 28 de enero de 2020, el Gobierno de Japón clasificó la covid-19 como una enfermedad infecciosa designada, que requiere tratamientos médicos específicos, investigación epidemiológica y control de brotes. A principios de febrero, el Gobierno tuvo que hacer frente al brote en un crucero extranjero atracado en un puerto de Japón, y se encargó de los procedimientos de inmigración para los contagiados con covid-19. Aunque el MEXT se mostró reacio al principio, a partir del 2 de marzo, los centros de enseñanza elemental y los de enseñanza

media y secundaria de todo el país cerraron de manera coordinada a petición del entonces primer ministro Abe. Sin embargo, las consecuencias de este cierre de los centros educativos fueron relativamente pequeñas porque coincidió con las vacaciones de primavera. El 31 de marzo, ante la propagación de los contagios y los continuos cierres de centros de enseñanza, el MEXT anunció la aceleración de la iniciativa escolar GIGA, con objeto de completar el reparto de ordenadores portátiles y tabletas a todos los alumnos de primaria y secundaria en marzo de 2021. En la cronología original de la iniciativa la idea era distribuir los dispositivos en un plazo de cuatro años, empezando en el ejercicio fiscal de 2020.

El 7 de abril, al principio del año escolar, se declaró el estado de emergencia en siete prefecturas (de un total de 47) que abarcaban en su mayoría zonas urbanas (incluida Tokio). Si bien los centros educativos permanecieron cerrados en esas prefecturas, el estado de emergencia se amplió a todo el país el 16 de abril, por lo que la mayoría de los centros cerraron temporalmente. El cierre, a pesar de ser temporal, provocó una enorme disparidad entre los centros educativos en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, algunos colegios públicos ya habían implementado la educación en línea antes de la pandemia, y varios centros privados pudieron establecerla inmediatamente después del cierre temporal. Estos centros pudieron impartir clases a distancia con un dispositivo por alumno. Por otro lado, la mayoría de los centros públicos de educación elemental y de enseñanza media y secundaria sin educación en línea tuvieron que distribuir materiales de aprendizaje mediante el envío de copias impresas a los estudiantes en casa, lo que provocó una brecha notable entre los centros públicos y los privados. Sin embargo, hubo algunos casos excepcionales en los que los centros públicos ya habían asignado un dispositivo a cada alumno hacía unos años y les habían prestado *routers* Wifi para mejorar los entornos de red incluso en las casas de los estudiantes. Es el caso de la prefectura de Saga y del distrito de Shibuya en Tokio. Aunque fueron excepciones, ya que hay 249 centros de enseñanza elemental y de enseñanza media en Saga (Junta de Educación, Prefectura de Saga, 2017), y 34 en Shibuya (Ciudad de Shibuya, n.d.), estos casos ponen de manifiesto que un número considerable de centros públicos estaban preparados para la educación a distancia.

El 4 de mayo, el estado de emergencia se amplió hasta finales de mes, y la mayoría de los colegios permanecieron cerrados. Poco después, el 14 de mayo, se levantó el estado de emergencia en 39 prefecturas, y luego en el área metropolitana de Tokio, el 25 de mayo. Los colegios comenzaron a reabrir en junio, pero en las principales ciudades, muchos de ellos adoptaron medidas para acortar las horas en clase y reducir el contacto entre el alumnado. Además, hubo muchos colegios que dividieron las clases en dos grupos y establecieron horarios escalonados para asistir a clase. Mientras tanto, en las regiones menos afectadas, los colegios volvieron a la normalidad con una asistencia normal de alumnos. En julio y agosto, la mayoría de los colegios acortaron sus vacaciones de verano e impartieron clases alter-

nativas para compensar el retraso en el plan de estudios debido al cierre temporal. Afortunadamente, al comienzo del segundo semestre, en septiembre, la mayoría de los colegios pudieron ponerse al día y volver a la normalidad, llegando con éxito al final del semestre en diciembre.

Cuando el brote de COVID-19 disminuyó temporalmente en septiembre, el Gobierno de Japón lanzó la campaña *Ir de viaje* en la que el Gobierno cubría parcialmente los gastos de viaje de los ciudadanos que visitaban las regiones menos afectadas. El objetivo de esta política era revitalizar el sector turístico, que se había visto muy afectado. Sin embargo, el número de casos de contagios diarios comenzó a aumentar aproximadamente en noviembre, lo que provocó un brote a escala nacional. El 7 de enero de 2021, el Gobierno declaró el estado de emergencia en el área metropolitana de Tokio, y el 13 de enero, amplió la declaración a siete prefecturas. Esta declaración se centraba principalmente en los restaurantes, por lo que no exigió ningún cierre de centros de enseñanza. El 16 y el 17 de enero, 550.000 alumnos de secundaria pudieron realizar la Prueba Común para la Admisión en la Universidad según el calendario previsto.

Tabla 5.1.

Cronología de la crisis de covid-19 y la respuesta de Japón

Fecha	Tema / Acontecimiento
28/01/2020	Se clasifica a la covid-19 como enfermedad infecciosa designada
04/02/2020	Notificación del MEXT sobre los estudiantes que vuelven de China
02/03/2020	Notificación del MEXT sobre el cierre de centros de enseñanza en todo el país
31/03/2020	El ministro de MEXT manifiesta su intención de acelerar la iniciativa escolar GIGA y fomentar el aprendizaje en casa
01/04/2020	El Gobierno Metropolitano de Tokio pospone la reapertura de colegios hasta el 6 de mayo
07/04/2020	Declaración del estado de emergencia en siete prefecturas, acompañada de la petición de que los ciudadanos se abstengan de salir a la calle si no es necesario y la restricción del uso de los campus escolares
16/04/2020	Se amplía el estado de emergencia a todo el país
24/04/2020	Cierre temporal del 95% de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media
01/05/2020	Decreto gubernamental para ampliar el cierre escolar hasta finales de mayo en 23 prefecturas y ciudades
04/05/2020	Se amplía el estado de emergencia hasta finales de mayo
07/05/2020	La mayoría de las administraciones locales deciden ampliar el cierre escolar
13/05/2020	El 88% de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media permanecen cerrados después de las vacaciones
14/05/2020	Se levanta el estado de emergencia en 39 prefecturas
21/05/2020	Se levanta el estado de emergencia en las prefecturas de Osaka, Hyogo, y Kioto
25/05/2020	Se levanta el estado de emergencia en las cinco prefecturas restantes

25/05/2020	Los centros del área metropolitana de Tokio deciden reabrir en junio
15/07/2020	El Gobierno Metropolitano de Tokio aumenta el nivel de alerta hasta el máximo
17/08/2020	El PIB real del periodo de abril-junio disminuyó un 27,8% (según una base anualizada), el peor después de la Segunda Guerra Mundial
28/08/2020	El por aquel entonces primer ministro Abe presenta su dimisión
28/08/2020	El MEXT anuncia el resultado de un estudio sobre la educación en línea en los centros de enseñanza
10/09/2020	El Gobierno Metropolitano de Tokio reduce el nivel de alerta
16/09/2020	Suga, presidente del Partido Liberal Demócrata, es nombrado primer ministro
25/09/2020	El Gobierno decide ampliar la campaña Ir de viaje a partir de octubre
29/09/2020	El MEXT anuncia el plan presupuestario para el siguiente ejercicio fiscal (4,301 billones de yenes)
13/10/2020	La Nippon Keidanren (Federación Empresarial de Japón) anuncia recomendaciones políticas, incluida la ampliación de la educación en línea
26/10/2020	El primer ministro Suga anuncia en su discurso de política general que equilibrará el control de los contagios y la actividad económica
06/11/2020	El precio de cierre del Índice Nikkei alcanza su nivel más alto en 29 años
16/11/2020	Los cálculos preliminares del PIB para el periodo de julio-septiembre aumentaron un 21,4% (según una base anualizada)
19/11/2020	El Gobierno Metropolitano de Tokio aumenta el nivel de alerta hasta el máximo
17/12/2020	El límite de alumnos por clase en los centros de enseñanza elemental desciende a 35
28/12/2020	Se suspende la campaña Ir de viaje en todo el país
07/01/2021	Declaración del estado de emergencia en el área metropolitana de Tokio
13/01/2021	El estado de emergencia se amplía a siete prefecturas más

5.3. El aprendizaje en casa durante el cierre escolar y las iniciativas políticas del MEXT

En Japón, hasta ahora, el cierre escolar solo se ha producido una vez, y durante un período relativamente corto. Los esfuerzos de los centros educativos y el MEXT permitieron que el retraso en la cobertura del currículo se resolviera a finales del verano de 2020. Aun así, el cierre de los centros interrumpió el aprendizaje de los estudiantes, y las consecuencias fueron desproporcionadamente mayores en algunas regiones, y en determinados tipos de centros. En este apartado analizamos cómo surgió esta disparidad y esbozamos los factores clave que contribuyeron a ella. En primer lugar, aportamos información contextual sobre el sistema educativo descentralizado de Japón, donde los centros de enseñanza son creados y dirigidos por diferentes tipos de agentes. A continuación, pasamos a describir las diferencias en el aprendizaje en el hogar de los alumnos durante el cierre escolar, primero por tipo de centro, y después, por prefectura. Exponemos la brecha de aprendizaje, basándonos en estudios, y destacamos posibles factores clave que explican las diferencias. Aun-

que la pandemia de covid-19 interrumpió sin duda el aprendizaje de los alumnos, también señalamos las iniciativas políticas del MEXT que tienen el potencial para atenuar el impacto negativo de la pandemia.

5.3.1. Antecedentes: el sistema educativo japonés

Antes de realizar una descripción de las consecuencias de la pandemia, primero haremos un breve resumen del sistema educativo japonés. En 2020, este contaba con más de 15 millones de niños y alumnos, desde el jardín de infancia hasta los centros de enseñanza secundaria (MEXT, 2020b). Los niveles de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media son niveles de educación obligatoria. Aunque el plan de estudios nacional establece lo que los estudiantes aprenden, rara vez repiten curso, independientemente de si realmente han cumplido el currículo o no, particularmente en el nivel de la educación obligatoria²⁷ (Ikeda & García, 2014). Esto da a entender que el alumnado, a pesar del cierre escolar y la pérdida de oportunidades de aprendizaje, pasaría al siguiente curso. La tasa de matriculación en la escuela secundaria es de aproximadamente el 98%, y la tasa de abandono escolar es inferior al 2%. Aunque en los centros públicos de secundaria se requiere una selección para entrar (normalmente realizando exámenes), solo algunos de estos centros son altamente competitivos.

Si bien existen centros nacionales, públicos y privados en Japón, en 2020, solo el 0,6% de los alumnos estaban en centros de enseñanza elemental nacionales, y el 1,3% en centros de enseñanza elemental privados (MEXT, 2020b). En otras palabras, lo que caracteriza al sistema educativo japonés es la presencia predominante de los centros públicos. Asimismo, solo el 0,9% de los estudiantes asisten a centros de enseñanza secundaria nacionales, y el 7,5% a centros privados (aunque esta cifra es mucho mayor en Tokio, donde el 25,2% de los estudiantes asisten a centros de enseñanza media privados) (MEXT, 2020b). Por el contrario, la proporción de alumnos en centros privados es mayor en los centros de enseñanza secundaria (32,9%), mientras que solo el 0,3% de los alumnos están matriculados en su equivalente nacional (MEXT, 2020b). En Tokio, la proporción es aún mayor, ya que un 56,4% de los alumnos acuden a centros privados de enseñanza secundaria (MEXT, 2020b).

Es importante señalar la heterogeneidad incluso entre los centros públicos. Además de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media, que existen desde el inicio del sistema de enseñanza moderno, se permitió el establecimiento de diferentes tipos de centros educativos como los centros de enseñanza obligatoria y los de enseñanza secundaria. Un

27. En Japón, la educación comprende dos niveles: (i) seis años de educación primaria (de 6 a 11 años); (ii) tres años de educación secundaria inferior (de 12 a 14 años).

centro de educación obligatoria es aquel que comprende un centro de educación elemental y uno de enseñanza media, mientras que un centro de secundaria es la combinación de un centro de enseñanza media y uno de enseñanza secundaria. Este último requiere exámenes al entrar incluso en el nivel de secundaria, a diferencia de sus equivalentes tradicionales. Por último, se crearon centros de enseñanza especial para niños con discapacidades, que abarcan desde la escuela primaria hasta la secundaria.

Al igual que en Estados Unidos, el sistema educativo japonés está descentralizado en tres niveles de divisiones administrativas: (i) nacional, (ii) prefectura y (iii) municipal, respectivamente. Como se describe más adelante, los diferentes niveles de Administraciones locales se encargan de diferentes tipos de centros. Por ejemplo, los municipios son los que crean y mantienen los centros públicos de primaria y secundaria. Sin embargo, el salario de los docentes, sorprendentemente, lo pagan el Gobierno de las prefecturas y el nacional (el primero cubre dos tercios, y el segundo, uno). De esta manera, es posible que los docentes reciban salarios similares, a pesar de las diferencias en el tamaño de la financiación entre los diferentes municipios.

5.3.2. Disparidad en el aprendizaje en casa durante el cierre escolar por tipo de centro educativo

Como se ha mencionado anteriormente, existen diferentes tipos de centros de enseñanza dentro del sistema educativo. Por tanto, la proporción de centros que ofrecen educación a distancia difiere según la categoría de los tipos de centros. Como se muestra a continuación en la Tabla 2, entre los colegios públicos de educación elemental y de enseñanza media, solo el 5% de los centros ayudaron a los estudiantes en su aprendizaje en el hogar a través de clases interactivas a distancia en abril (el comienzo del cierre temporal). En junio (el final del cierre), como muestra la Tabla 3, el número aumentó hasta el 8% de los centros de enseñanza elemental y el 10% de los de enseñanza media, lo que indica que la implementación estaba bastante estancada. En cambio, una mayor proporción de centros de los otros tipos impartió clases en línea. Según la Tabla 3, el 17% de los centros de enseñanza obligatoria, el 47% de los centros de enseñanza secundaria, e incluso el 70% de los centros de secundaria y el 40% de los centros de enseñanza especial lo hicieron.

Las diferencias por tipo de centro, y en particular la tendencia de los centros de secundaria a tener más éxito en la impartición de enseñanza a distancia, son visibles en otros elementos enumerados en la Tabla 3, como la utilización de programas de televisión o de otros materiales de aprendizaje digital. Por ejemplo, mientras que solo alrededor del 35% de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media utilizaron programas de televisión, el 50% de los centros de secundaria lo hicieron.

Tabla 5.2

Resultados del estudio del MEXT sobre la enseñanza educativa en centros públicos durante el cierre escolar temporal (desde el 16 de abril de 2020)

Tipo de enseñanza	Número de fundadores de los centros
Aprendizaje en Casa (AC) utilizando manuales de clase y materiales docentes en papel	1.213 (100%)
AC utilizando programas de TV	288 (24%)
AC utilizando vídeos de clase creados por la Junta de Educación (JE)	118 (10%)
AC utilizando manuales digitales y otros materiales de aprendizaje digital	353 (29%)
AC a través de clases en línea interactivas	60 (5%)
Otros	145 (12%)

Fuente: MEXT (2020c).

Nota. Esta pregunta permitía a los entrevistados elegir varios elementos. Los fundadores de los centros son normalmente municipios o Gobiernos de prefecturas. El número total de fundadores de centros es de 1.213. El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de fundadores de centros que utilizan un determinado tipo de enseñanza entre el número total de fundadores de centros.

Tabla 5.3

Resultados del estudio del MEXT sobre la enseñanza educativa para el AC por tipo de centro después del cierre escolar (desde el 23 de junio de 2020)

Tipos de enseñanza	Tipo de centro					
	Centro de educación elemental	Centro de enseñanza media	Centro de enseñanza obligatoria	Centro de enseñanza superior	Centro de secundaria	Centro de ed. especial
Usa copias en papel de libros de texto y materiales de enseñanza	1.715 (100%)	1.742 (100%)	87 (100%)	153 (99%)	20 (100%)	105 (95%)
Usa programas de TV	608 (35%)	586 (34%)	41 (47%)	48 (31%)	10 (50%)	39 (35%)
Usa vídeos de clase creados por la JE	385 (22%)	407 (23%)	34 (39%)	46 (30%)	10 (50%)	47 (43%)
Otros materiales de enseñanza digitales	591 (34%)	627 (36%)	46 (53%)	79 (51%)	15 (75%)	47 (43%)
Clases interactivas a distancia	138 (8%)	173 (10%)	15 (17%)	72 (47%)	14 (70%)	44 (40%)

Ejercicio seguro en casa	1.076 (63%)	1.047 (60%)	58 (67%)	84 (55%)	15 (75%)	78 (71%)
Otros	30 (2%)	22 (1%)	2 (2%)	2 (1%)	0 (0%)	11 (10%)

Fuente: MEXT (2020d).

Nota. Esta pregunta permitía a los entrevistados elegir varios elementos. Los números en las celdas son los de los fundadores del centro como en la Tabla 2. El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de fundadores de centros que utilizan un determinado tipo de enseñanza entre el mismo tipo de fundadores de centros.

Sostenemos que esta diferencia por tipo de centro escolar podría estar relacionada con la estructura de gestión de la educación, en particular, la cuestión de quién creó el centro. Como se ha mencionado anteriormente, las divisiones administrativas de Japón constan de dos niveles: el nivel de prefecturas y el de municipios. Cada división administrativa organiza su propio Gobierno local, aunque el de un municipio suele ser más pequeño que el de una prefectura. De conformidad con la Ley de Educación Escolar, todos los centros deben ser creados por el Gobierno nacional o local (de las prefecturas o de los municipios), o por organizaciones escolares (generalmente en el caso de los centros privados). El tipo de centro difiere dependiendo de quién sea el creador del centro. En el caso de los centros públicos de educación primaria y secundaria, son los municipios los que crean los centros y, por lo tanto, gestionan la financiación escolar.

Por otro lado, en el caso de los centros de secundaria, a menudo es un Gobierno de la prefectura el que crea los centros. Estos centros de secundaria, con mayor financiación, compiten con los centros privados, y se esfuerzan por promover proactivamente la digitalización de la educación para ser un centro modelo en sus respectivas regiones. Asimismo, la mayoría de los centros de enseñanza obligatoria podrían tener mejores instalaciones de TIC por una razón diferente. Muchas veces, se crearon a través de una fusión de los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media existentes. Paralelamente a la fusión, se reconstruyeron instalaciones como edificios escolares, y se renovaron sus entornos TIC.

Además del tema de los fundadores de los centros de enseñanza, creemos que el nivel socioeconómico (NSE) de los padres podría ser otro factor clave en la disparidad entre los diferentes tipos de centros. Aunque los centros de secundaria son públicos, exigen exámenes de acceso a diferencia de otros centros de enseñanza media públicos. Como suele ocurrir con los centros selectivos, las familias que envían a sus hijos a colegios de secundaria tienden a tener niveles socioeconómicos más altos. Podría decirse que los niños de esos hogares podrían tener un mejor acceso a los dispositivos TIC y a Internet.

Las diferencias en el NSE de los padres también pueden desempeñar un papel clave en la

explicación de la diferencia entre los colegios públicos y los privados en general. Aunque no hay suficientes datos sobre los colegios privados, y no es fácil acceder a ellos, muchos centros de secundaria privados de 6 años están en zonas urbanas y tienden a competir con los centros de secundaria públicos por la matriculación de alumnos. Esto indica que el nivel de educación (incluidas las instalaciones de TIC) debería ser equivalente o superior al de los centros de secundaria públicos. Es más, si bien el número de centros de enseñanza elemental privados es pequeño en Japón, en esos centros se matriculan los estudiantes con niveles socioeconómicos familiares relativamente altos. Aprovechándose de que la matrícula es más cara, esos centros pueden crear instalaciones para la educación en línea.

Por el contrario, los centros públicos de enseñanza elemental y de enseñanza media luchan con la falta de tecnología y de dispositivos necesarios para la educación a distancia, no solo en los centros de enseñanza, sino también en las casas de los alumnos. Cuando esa disparidad existe dentro de la misma clase o del mismo centro, la mayoría de los establecimientos públicos adaptan el nivel y el método de enseñanza al alumno con el NSE más bajo para garantizar la igualdad. Por lo tanto, en estos centros, los problemas económicos y sociales existentes en algunas familias pueden influir directamente en un retraso en la educación para todo el centro escolar, lo que al final incrementa la disparidad entre los diferentes tipos de centros.

5.3.3. Disparidad en el aprendizaje en casa durante el cierre escolar por prefectura

Además de la brecha por tipo de centro escolar, se da una disparidad regional en el aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. En este apartado, ponemos de manifiesto la brecha de aprendizaje en el plano de las prefecturas, basándonos en dos estudios realizados por la Oficina del Gabinete y el MEXT, respectivamente.

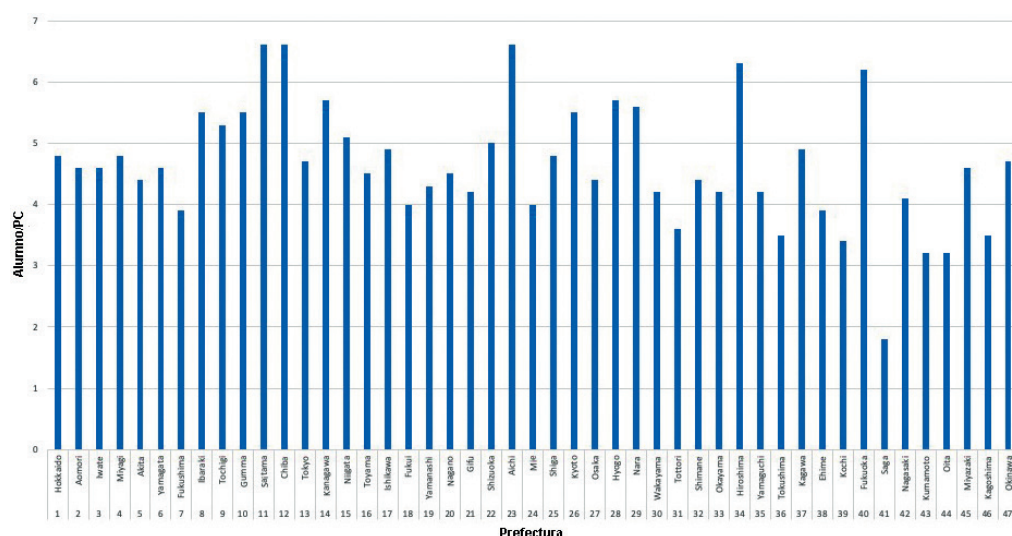
Incluso antes del inicio del proyecto escolar GIGA, los Gobiernos locales instalaban dispositivos TIC y redes de alta velocidad en los centros públicos, financiados a través de impuestos locales, así como de asignaciones de impuestos del Gobierno central. El impuesto asignado por el Gobierno central fue diseñado y calculado para ayudar a los Gobiernos locales a digitalizar su educación. Sin embargo, dado que el Gobierno central no tenía ningún poder legalmente vinculante en cuanto a la forma en que los Gobiernos locales gastarían el dinero asignado, no todos los Gobiernos locales lo utilizaron para el propósito previsto. En otras palabras, las diferencias relacionadas con los entornos TIC ya existían antes del brote de coronavirus.

El Cuadro 5.1 a continuación representa la proporción del número de ordenadores portátiles por alumno en cada prefectura. Como se puede ver en el Cuadro, la proporción difiere notablemente según la prefectura. En la prefectura de Saga, por ejemplo, la proporción es inferior

a dos, lo que demuestra que se han distribuido más dispositivos TIC a los alumnos de la prefectura de Saga que a los de otras prefecturas. Aunque la prefectura de Saga es un perfecto ejemplo en el ámbito de las prefecturas, el distrito de Shibuya (Tokio) y la ciudad de Tsukuba (prefectura de Ibaraki) son casos ejemplares en el plano municipal²⁸. El distrito de Shibuya incluso ofreció ayuda para el acceso a Internet en casa para el aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro 5.1

Número de PC por alumno en centros de enseñanza públicos por prefectura (1 de marzo de 2020). Fuente: MEXT (2020a).



Nota. El eje vertical muestra la ratio del número de PC por alumno en centros públicos. El número más pequeño indica que hay más dispositivos disponibles para el número dado de alumnos.

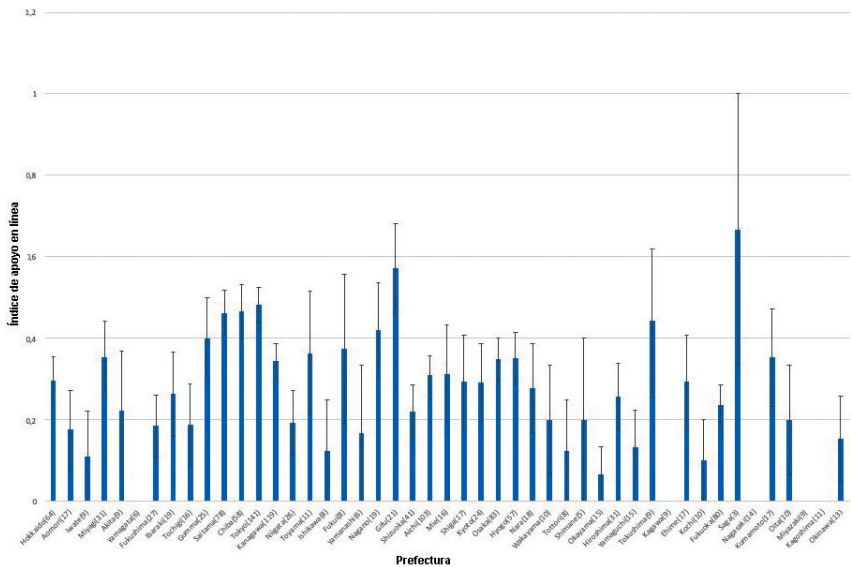
Dada la diferencia en los entornos TIC mostrada anteriormente, el cierre escolar debería haber tenido distintas consecuencias para los estudiantes, dependiendo de las prefecturas donde vivieran. Para analizar esta disparidad, nos basamos en un estudio que la Oficina del Gabinete realizó durante mayo y junio de 2020, el cual coincidió con el cierre escolar. La Oficina del Gabinete tenía la intención de identificar el cambio en las formas de pensar y el comportamiento de la gente en la vida cotidiana debido a la pandemia de covid-19

28. Ver el apartado 1 para consultar el número de centros de enseñanza en esos distritos escolares.

(Oficina del Gabinete, 2020). El estudio se realizó a través de Internet entre 10.128 personas registradas mayores de 15 años (Oficina del Gabinete, 2020). Se utilizó una pregunta sobre qué tipo de enseñanza recibieron los hijos más pequeños de los entrevistados durante la pandemia²⁹. El Cuadro 5.2 muestra la proporción de niños que recibieron alguna forma de enseñanza a distancia por prefectura.

Cuadro 5.2

Proporción de hijos de entrevistados que recibieron alguna forma de enseñanza a distancia durante el cierre escolar (n = 1,363). Fuente: Oficina del Gabinete (2020).



Nota. Algunas formas de educación en línea representan la educación en línea impartida por docentes, tutoriales en línea y comentarios (incluidos los correos electrónicos), o materiales de aprendizaje a distancia recibidos de los centros de enseñanza para el aprendizaje en casa. El número total de prefecturas es 47, y la cifra entre paréntesis junto al nombre de una prefectura determinada representa el número de entrevistados en la prefectura. Las barras de error indican intervalos de confianza del 95%.

Entre todas las prefecturas, una media del 10,2% del alumnado recibió educación a distancia durante el cierre escolar. Cabe destacar que, como se muestra en el Cuadro 5.2, el

29. Ver el Apéndice A para más detalles sobre las preguntas utilizadas para este análisis.

número en la prefectura de Saga es muy superior (66,7%) a la media, aunque el tamaño de la muestra es bastante pequeño. Otra limitación de este estudio es que no diferenció entre centros públicos y privados. Por lo tanto, realmente no podemos comparar este estudio con el del MEXT, porque este último analizó solo los centros públicos.

Aunque es necesario realizar otro estudio para mostrar la relación directa entre las instalaciones de TIC (en particular, la proporción de ordenadores portátiles por alumno) y la implementación del aprendizaje a distancia, es muy probable que el nivel de entornos TIC por prefectura provoque una disparidad regional en el aprendizaje en casa (AC) de los alumnos. Las diferencias en inversión digital de los centros de enseñanza, como un dispositivo por estudiante e Internet de alta velocidad, parece que son un elemento común para explicar la brecha por tipo de centro o por prefectura. En el siguiente apartado, destacaremos la iniciativa del MEXT para poder eliminar la brecha en el aprendizaje de los estudiantes.

5.3.4. La Iniciativa Escolar GIGA como solución política

Como se ha mencionado en el primer apartado, el Gobierno nacional, en respuesta a la pandemia, decidió adelantar la iniciativa escolar GIGA con respecto a su calendario original. Para finales de marzo de 2021, todos los centros de enseñanza elemental y de enseñanza media deberían haber alocado un dispositivo por estudiante e instalado redes de alta velocidad. Cada Administración local, utilizando una ayuda del Gobierno nacional, se encargaría de llevar a cabo este proyecto sobre el terreno. Es más, los municipios locales debían adoptar medidas adicionales, como prestar dispositivos Wi-Fi móviles a los hogares sin Internet. Como se ha mencionado hasta ahora, las diferencias en la financiación de los centros de enseñanza guardan relación con la cuestión de los fundadores de los centros con menos recursos económicos. A través de la ayuda económica del Gobierno nacional, es probable que esta iniciativa reduzca la brecha existente entre los diferentes tipos de centros y entre las prefecturas.

La iniciativa GIGA se centra principalmente en los equipos informáticos de la educación a distancia. En cuanto al contenido educativo, quisiéramos subrayar que en Japón hay abundantes recursos disponibles, y llamar la atención en particular sobre los programas de la Corporación de Radiofusión de Japón (Nippon Hōsō Kyōkai, en japonés; en adelante, NHK). En 1959, la NHK creó un canal gratuito dedicado exclusivamente a la educación, y ha creado programas educativos de calidad, algunos de los cuales han abarcado el plan de estudios escolar. La corporación, aprovechando su experiencia y su capacidad para desarrollar contenidos educativos, creó la *NHK para el colegio* en 2011. Esta plataforma proporciona varios contenidos educativos telemáticos, y lo que es más importante, cumple con las Directrices Curriculares (es decir, el plan de estudios nacional). A partir de 2015, la *NHK para el colegio* comenzó a emitir programas que ayudan a los alumnos a aprender utilizando

tabletas. Si se hubiesen creado los entornos TIC, el alumnado habría podido disfrutar de los beneficios de estos programas de la NHK, incluso durante el cierre escolar repentino.

Ciertamente, existe preocupación sobre si los estudiantes pueden depender de la educación en línea para aprender. De hecho, un equipo de investigación dirigido por el profesor Jun Nakahara, de la Universidad de Rikkyo, investigó el aprendizaje de los estudiantes durante el cierre escolar en mayo, y reveló que el 62% de los estudiantes (de 760) no sabía qué hacer durante el cierre escolar (Nakahara *et al.*, 2020). Sin embargo, reconociendo la falta de acción estudiantil, el MEXT revisó las Directrices Curriculares en 2017 para poner un mayor énfasis en este aspecto de los conocimientos, capacidades y actitudes de los alumnos (Shirai, 2020). Aunque la implementación de las nuevas Directrices Curriculares aún está en curso, una vez que la educación escolar sea completamente uniforme, los alumnos que ejerzan su capacidad de acción podrán aprovechar los abundantes recursos educativos disponibles para ellos en estos entornos TIC recién creados.

5.3.5. Las medidas políticas de ayuda adicionales del MEXT

Además de la iniciativa escolar GIGA, el MEXT ha implementado varias medidas de apoyo, que se resumen a continuación en este apartado. Como se muestra en la Tabla 4, las respuestas del MEXT a la covid-19 se pueden agrupar en 3 categorías: **(i)** ayuda a los alumnos que sufren dificultades económicas; **(ii)** asistencia con el aprendizaje de los niños; y **(iii)** pago de dispositivos TIC y servicios relevantes. En nuestro análisis se explica detalladamente cada elemento de la política, pero destacaremos el hecho de que el MEXT ejecutó rápidamente las medidas necesarias en unas circunstancias que cambiaban rápidamente. En el Apéndice B, incluimos la lista de las iniciativas del MEXT para referencia de los lectores.

Tabla 5.4*Las diversas medidas de ayuda del MEXT*

Tipo de ayuda	Elementos
Ayudar a los alumnos con dificultades económicas	“Ayuda Estudiantil de Emergencia”: programa de pagos en efectivo para que los alumnos sigan estudiando
	Ayuda económica de la Organización de Servicios para los Estudiantes de Japón (JASSO por sus siglas en inglés)
	Aumento de las reducciones/exenciones del coste de la matrícula
Apoyo al aprendizaje de los niños	Contratación de personal escolar a través del Banco de Recursos Humanos de Ayuda Escolar/Infantil
	Ayuda a los centros educativos: Cobertura de los gastos para que los directores de los centros luchen contra los contagios e implementen un aprendizaje eficaz
	Reconsideración del currículo: resolver el retraso en el currículo
	(i) determinar los días de asistencia al colegio (ii) asistencia escalonada (iii) horarios flexibles (iv) acortar las vacaciones de verano (v) clases abiertas los sábados
	Reconsideración del currículo: diseño de medidas en caso de que no se pueda cubrir todo el currículo (i) trasladar una parte del contenido al año siguiente y más adelante (ii) dividir las actividades de aprendizaje entre el hogar y los centros de enseñanza para reducir las que se realizan en los centros
Fomentar los dispositivos TIC	Reconsideración del currículo: diseño de medidas en caso de que no se pueda cubrir todo el currículo (i) trasladar una parte del contenido al año siguiente y más adelante (ii) dividir las actividades de aprendizaje entre el hogar y los centros de enseñanza para reducir las que se realizan en los centros
	Cubrir los gastos de comunicación que permitan el AC de alumnos en hogares de bajos ingresos Lanzamiento de un sitio web para ayudar al aprendizaje efectivo de los niños Retransmisión por satélite de contenidos de la Universidad Abierta de Japón

5.4. Amenaza para las oportunidades de aprendizaje y margen para el optimismo en la pandemia

En el apartado anterior, hemos analizado la disparidad derivada de las diferencias en la estructura de gestión de la educación. De hecho, la pandemia ha incrementado las diferencias que ya existían, no solo a escala municipal, sino también en diversos grupos sociales, en particular la población vulnerable. Diversos estudios han revelado los efectos perjudiciales de la crisis de covid-19 en las familias con menor NSE (García & Weiss, 2020; Milenrama,

Masood, & Afkar, 2020). En la primera mitad de este apartado, nos centramos especialmente en los hogares monoparentales. Durante el cierre escolar, cuando los padres estaban ausentes, los niños tuvieron que enfrentarse al aprendizaje en casa sin el apoyo de los padres. Además, si los padres solteros habían perdido sus empleos debido al empeoramiento de la situación económica, las dificultades económicas privaban a los niños de las herramientas TIC que proporcionaban acceso a la educación a distancia. Por lo tanto, los niños de familias monoparentales se enfrentaban a una amenaza aún mayor para su aprendizaje.

Sin embargo, en la segunda mitad de este apartado describimos diferentes aspectos de la pandemia de covid-19. En respuesta al cierre escolar, se aceleró la iniciativa política para distribuir dispositivos personales de TIC, como se ha mencionado anteriormente. Además de esto, esbozaremos algunos aspectos positivos de esta crisis, y la posibilidad que brindan de mejorar la disparidad actual de acceso a la educación entre el alumnado.

5.4.1. Privación de oportunidades de aprendizaje para los niños de familias monoparentales

El Instituto Japonés de Formación y Política Laboral (IJFPL) dirigió un estudio para aclarar los efectos de la pandemia de covid-19, particularmente en los hogares monoparentales. El estudio pone de relieve la gran angustia que sufrieron las familias monoparentales en plena crisis. Al comparar a 500 padres solteros con 500 padres no solteros, el 60,8% de los padres solteros informaron a finales de año de que tenían dificultades para llegar a fin de mes, y el 35,6% no podía comprar alimentos (IJFPL, 2020). En el caso de los padres no solteros, las cifras fueron mucho menores (47,6% y 26,4%, respectivamente), lo que indica que los padres solteros se encontraban en una situación desesperada (IJFPL, 2020).

Otros estudios llaman la atención sobre cómo las dificultades económicas obstaculizaron las oportunidades de aprendizaje para los niños de familias monoparentales. Un estudio realizado por Save the Children Japan reveló que el 32% de las familias monoparentales en Tokio respondieron que sus hijos “posiblemente abandonarían los centros de secundaria” por razones económicas (Save the Children Japan, 2020). Sorprendentemente, otro estudio dirigido por la ONG Single-Mother Forum y por investigadores reveló que alrededor del 40% de las familias con niños en centros de enseñanza media o más mayores no disponían de ordenadores o tabletas en casa (Single Mothers Survey Project Team, 2020). Además, alrededor del 30% de las familias no tenían acceso a Internet en el hogar o tenían que limitar el uso de datos (Single Mothers Survey Project Team, 2020). Este resultado coincide con el de otro estudio realizado por la prefectura de Aomori según el cual el 36,8% de las familias monoparentales (el 95,4% son madres solteras) respondieron que el entorno para las clases a distancia en casa “no era bueno o era nada [bueno]” (División del Futuro de los Niños, prefectura de Aomori, 2020). Estos hogares no habrían podido beneficiarse de la educación en línea aunque se hubiese implementado durante el cierre escolar.

5.4.2. Un rayo de esperanza para la educación en la pandemia de covid-19

La instantánea anterior de la situación de las familias monoparentales implica que la pandemia tiene efectos perjudiciales para los grupos sociales con bajo NSE. Nunca se insistirá lo suficiente en este aspecto, y nos obliga a supervisar futuras intervenciones. Sin embargo, tampoco se puede pasar por alto que esta crisis ha permitido emprender la senda de la mejora de los centros de enseñanza y los sistemas educativos, e incluso la reducción de las disparidades de aprendizaje descritas anteriormente. Lo más importante es que, como se ha mencionado anteriormente, la crisis ha acelerado el proyecto GIGA. Se espera que esta iniciativa política, al proporcionar a cada estudiante un ordenador portátil o una tableta, elimine las diferencias en el acceso de los alumnos a la educación a distancia. Los municipios también ofrecen a los alumnos herramientas de Wi-Fi móvil, lo que podría ser de gran ayuda para aquellos que no disponen de equipos de Internet en casa. El objetivo de este apartado es destacar tres aspectos positivos adicionales de esta pandemia, como son la transformación de la cultura profesional de los docentes, el aprendizaje personalizado a través de la educación a distancia y la mejora de la comunicación entre padres e hijos.

Los profesores en Japón son conocidos por su alto grado de identidad profesional (Akita & Lewis, 2008). Este orgullo como profesional de la educación no se traduce necesariamente en el uso de dispositivos TIC. Según TALIS, en 2018, solo el 18% de los docentes respondió que usa las TIC “con frecuencia” o “siempre” en el nivel de la enseñanza media (OECD, 2020a). En algunos casos, incluso es posible que esta misma identidad profesional pueda impedir que los profesores confíen en los materiales digitales. Algunos docentes consideran que el hecho de que en otras enseñanzas se utilicen materiales en línea preparados por otros refleja una falta de esfuerzo, y estos docentes podrían tratar de crear sus propios materiales. De hecho, durante el cierre escolar, como indica el estudio del MEXT, mucho menos de la mitad de los docentes utilizaron los programas de televisión (como la *NHK para el colegio*, a pesar de que se podía acceder fácilmente al contenido) o videos de clases proporcionados por la Junta de Educación (MEXT, 2020c). Sin embargo, en comparación con la cifra de TALIS (18%), el 36% de los docentes de centros de enseñanza media informaron de que habían utilizado materiales de aprendizaje digitales durante el cierre. Según otro estudio de docentes de centros públicos de educación elemental y de enseñanza media realizado después del cierre escolar (Benesse Educational Research and Development Institute, 2021), una proporción aún mayor de maestros utilizaron dispositivos TIC en las clases después de la reapertura escolar: el 63,3% en los centros de enseñanza elemental y el 58,9% en centros de enseñanza media (pp. 16-17). A medida que se fomente la Iniciativa Escolar GIGA y se creen entornos TIC, los profesores podrán aprovechar plenamente la oportunidad para confiar en diversos recursos. Sostenemos que, si se mejora esta nueva práctica, podría transformar gradualmente la cultura docente en Japón.

En segundo lugar, esta crisis ha permitido que el sistema educativo japonés imparta un apren-

dizaje más personalizado a través de la educación a distancia. Japón tiene uno de los números más altos de niños y alumnos por clase entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés). Según el *Panorama de la educación* de la OCDE (OECD, 2020b), en 2018 el número de alumnos por clase en Japón era de 27,2 en comparación con el promedio de la OCDE de 21,1 en los centros de enseñanza elemental. En el caso de los centros de enseñanza media, esa cifra era de 32,1 en comparación con la media de la OCDE de 23,3. La implementación de clases y de tutorías a distancia durante el cierre escolar permitió que los estudiantes hiciesen preguntas a los docentes “en persona”, y permitió que los maestros diesen a cada alumno una atención más individualizada.

Por último, también es importante destacar los cambios positivos en la relación entre hijos y padres. Según un estudio realizado por la Oficina del Gabinete, el 70,3% de las parejas casadas respondió que el tiempo que pasaron con la familia aumentó durante la pandemia (Oficina del Gabinete, 2020). Para aquellos que trabajaron desde casa, el 77,7% informó de que el tiempo pasado con la familia aumentó (Oficina del Gabinete, 2020). Como se muestra en un estudio a través de Internet llevado a cabo por el Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil, alrededor del 75% de los niños en los cursos inferiores de la educación elemental (1^º-3^º cursos) necesitaron la ayuda de los padres en el aprendizaje en el hogar, y el 60% de los que están en los cursos superiores de la educación elemental (4^º-6^º cursos) también necesitaron ayuda de los padres (Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil, 2020). Por lo tanto, el aumento del tiempo que los padres pasan con sus hijos, en particular para los alumnos más jóvenes, y su mayor capacidad para ayudar a sus hijos, podría mejorar el aprendizaje en el hogar.

5.5. Conclusión: consecuencias para la educación y la política en el futuro

En este capítulo, describimos la trayectoria de la pandemia de covid-19 en Japón y mostramos las respuestas del Gobierno y de los centros educativos. A pesar de la incertidumbre y la ansiedad creadas por el brote, el MEXT anunció rápidamente iniciativas políticas y adoptó diversas medidas de ayuda, en particular, la iniciativa de distribuir dispositivos personales de TIC a los alumnos. En plena crisis, los centros de enseñanza también asumieron toda la responsabilidad de su funcionamiento diario y se esforzaron por garantizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Sin lugar a dudas, la crisis ha tenido efectos negativos persistentes en el aprendizaje cotidiano y ha aumentado las disparidades que ya existían entre las poblaciones vulnerables, así como entre las Administraciones locales. Sin embargo, a pesar de ser conscientes del enorme daño causado por este acontecimiento histórico, no podemos dejar de impartir educación ni tampoco podemos dejar de desarrollarla o de repensarla.

Como observación final, presentamos conclusiones clave y abogamos por una forma de salir de la crisis. El primer paso es reconsiderar la finalidad de los centros de enseñanza, que, tradicional-

mente, han sido un lugar donde desarrollar aptitudes académicas. Sin embargo, las experiencias de la pandemia resaltan la necesidad de entender la importancia de los centros educativos como lugares para el crecimiento mental, el cuidado mental y el apoyo mutuo entre los alumnos a través de la comunicación y la colaboración con amigos y compañeros. Alrededor del 90% de los docentes informaron de que, después del brote de coronavirus, llegaron a considerar que los centros eran un sitio para aprender con sus compañeros y socializar con los demás (Benesse Educational Research and Development Institute, 2021). De hecho, el Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil ha divulgado el resultado de un estudio que muestra que aproximadamente el 30% de los estudiantes de secundaria comunicaron que sufrieron síntomas de depresión moderada durante la pandemia (Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil, 2021). En este contexto, es obligatorio replantearse cuáles son las finalidades y las funciones que desempeñan los centros de enseñanza en la educación y el aprendizaje. Al hacerlo, es necesario involucrar no solo a la comunidad de profesionales de la educación, sino también a grupos más diversos de partes interesadas, como los padres, los empresarios y los ciudadanos en general.

El siguiente paso es revisar las formas, las escalas y las maneras de cooperar entre los centros y los sistemas educativos. Dado que las iniciativas políticas permiten un mayor acceso a la educación a distancia, los estudiantes ahora pueden aprender de diversas maneras, en diversos lugares y con diferentes compañeros, en lugar de simplemente asistir a los mismos colegios. La popularidad de *N High School* simboliza este cambio en la educación y la mentalidad de la gente. *N High School* es un centro de secundaria a distancia creado en la primavera de 2016. EL número de alumnos, que llega hasta los 20.000, ha aumentado rápidamente, y su popularidad se ha disparado gracias a su éxito en los resultados para acceder a la universidad. Sin embargo, si analizamos más de cerca este centro, vemos que su popularidad proviene principalmente de los cursos y programas en su campus, como las experiencias agrícolas y pesqueras en el Centro N (un centro de aprendizaje experiencial local). En otras palabras, no basta con hacer hincapié en la importancia de la educación a distancia, sino que necesitamos cambiar nuestro enfoque y centrarnos en la aparición de un nuevo modo de aprendizaje que combine la enseñanza presencial (en el aula) y la educación a distancia.

De hecho, las recientemente revisadas Directrices Curriculares (es decir, el plan de estudios nacional) se inspiran en esta nueva forma de educación que se caracteriza por el aprendizaje activo y el aprendizaje basado en la indagación. Los alumnos pueden realizar estos diferentes tipos de aprendizaje a través de la educación a distancia desde casa, así como de experiencias reales de campo o de investigación *in situ* (como en los cursos intensivos en los campamentos). Al hacerlo, los alumnos pueden elegir libremente dónde, cuándo, con quién (no solo docentes, sino también profesionales, y estudiantes de diferentes cursos, edades y de otras regiones), y qué y cómo aprender. Esto significa que, en estas circunstancias, podemos mejorar el aprendizaje más personalizado. Como afirmaba Yoshimasa

Hayashi, ex ministro de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, es necesario transformar el planteamiento de la política educativa para pasar del igualitarismo formal al aprendizaje justo y optimizado individualmente en la educación pública (MEXT, 2018).

En este nuevo entorno, las redes de centros de enseñanza pueden desempeñar un papel importante y, con el tiempo, cambiar la dinámica de funcionamiento de los centros. En Japón, la rápida disminución de la tasa de natalidad ha provocado el cierre y la fusión de centros de secundaria y la reducción de las universidades en las zonas rurales. Sin embargo, al aprovechar la educación a distancia, esos centros de secundaria en zonas alejadas, que tendrían que reducir su tamaño o cerrar, podrían seguir siendo centros de enseñanza. Si hay varios centros interconectados entre regiones, podrá garantizarse que tengan un determinado número de alumnos y de docentes, y que al mismo tiempo ofrezcan una variedad de programas en diferentes ubicaciones, lo que puede hacer que atraigan a más estudiantes de zonas más amplias. Las experiencias de campo o el aprendizaje experiencial ofrecido en estas redes podrían ser un sello distintivo que incluso los centros en las zonas urbanas podrían envidiar.

Para lograr este objetivo, habrá que reconsiderar desde todas las perspectivas las normas actuales para la creación de centros de enseñanza. Por otra parte, es fundamental planificar la manera de evaluar y garantizar la calidad de estos nuevos programas educativos y de la gestión de las instituciones educativas que los imparten. Además, tenemos que revisar la forma en que el Gobierno participa en la educación (como las licencias, las certificaciones, la supervisión y el desembolso de subsidios) para que los centros de enseñanza y los alumnos tengan más capacidad para actuar.

Aparte de las iniciativas políticas para solucionar los problemas mencionados anteriormente, no se puede pasar por alto la importancia de identificar con más detalle los efectos de la pandemia en los alumnos. Como se analiza en este capítulo, hay intentos de documentar qué tipo de educación se ofrece a los estudiantes. Sin embargo, todavía tenemos que medir directamente cómo esta crisis ha influido en el rendimiento académico de los alumnos. El MEXT llevó a cabo un estudio a escala nacional en mayo de 2021, y se espera que el resultado de este estudio nos ayude a analizar los efectos de la pandemia aún más a fondo.

La covid-19 plantea unos desafíos sin precedentes. El convertirlos en una oportunidad para reformar la educación depende de cómo nos enfrentemos a ellos. Estamos convencidos de que, si nunca dejamos de desarrollar nuestro ingenio y seguimos aprendiendo a través del ensayo y el error, esta pandemia dará pie a innovaciones revolucionarias que pueden marcar un hito en la historia de la educación en Japón y en todo el mundo.

Bibliografía

- Akita, K., & Lewis, C. (Eds.). (2008). *Jugyō no kenkyū kyōshi no gakushū: Lesson Study e no izanai* [Aprendiendo de las lecciones: Investigación docente y estudio de las lecciones]. Akashi Shoten.
- Benesse Educational Research and Development Institute. (2021). *Shōchūgakkō no gakushū shidō ni kansuru chōsa 2020 daijesuto ban* [Estudio de 2020 sobre el aprendizaje y la enseñanza en centros de enseñanza elemental y de enseñanza media (resumen)] https://berd.benesse.jp/up_images/research/gakusyusido2020_digest_2.pdf
- Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil. (2020). *Korona to kodomo ankēto daiikkai chōsa hōkokusho* [Informe del primer estudio sobre la covid-19 y los niños]. https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/report_01.html
- Centro Nacional para la Salud y el Desarrollo Infantil. (2021). *Korona to kodomo ankēto daiyonkai chōsa hōkoku* [Informe del cuarto estudio sobre la covid-19 y los niños]. <https://www.ncchd.go.jp/press/2021/20210210.html>
- Ciudad de Shibuya. (n.d.). *Gakkō ichiran* [Lista de centros de enseñanza]. <https://www.city.shibuya.tokyo.jp/kodomo/gakkou/list.html>
- División del Futuro de los Niños, prefectura de Aomori. (2020). *Shingata korona no ei-kyōka ni okeru hitorioya katei no konnan ni kansuru chōsa hōkokusho* [Informe del estudio sobre las dificultades a las que se enfrentan las familias monoparentales bajo la influencia de la covid-19]. Prefectura de Aomori. https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kenko/kodomo/files/R2_coronachosa_hokokusho.pdf
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>
- Junta de Educación, prefectura de Saga. (2017). *Hēsei 29 nendo Saga Ken no gakkō gaiyō* [Panorama escolar en la prefectura de Saga en 2017]. https://www.pref.saga.lg.jp/kyouiku/kiji00332608/3_32608_73311_up_7mbj5dbx.pdf
- Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2013/1. <https://www.oecd.org/economy/grade-repetition-a-comparative-study-of-academic-and-non-academic-consequences.pdf>

- Instituto Japonés de Formación y Política Laboral (IJFPL) (2020). *Comunicado de prensa: Shingata korona uirusu kansensho no hitorioya katei e no eikyō ni kansuru kinkyū chōsa kekka* [Comunicado de prensa: El resultado del estudio urgente sobre los efectos de la covid- 19 en los hogares monoparentales]. Ministerio de Sanidad, Trabajo y Bienestar. <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000704576.pdf>
- MEXT. (n.d.). *Kodomo no manabi ōen saito: gakushū shien contents portal site* [Sitio web de ayuda al aprendizaje para los niños: Sitio web de contenidos de apoyo al aprendizaje]. https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/index_00001.htm
- MEXT. (2018). *Human resource development for Society 5.0: Changes to society, changes to learning (summary)*. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_ics-Files/afieldfile/2019/01/24/1405844_003.pdf
- MEXT. (2020a). *Gakkō ni okeru kyōiku no jōhōka no jittaitō ni kansuru chōsa kekka (gaiyō)* [Resultados de un estudio sobre la situación actual de la informatización de la educación en los centros educativos (resumen)]. https://www.mext.go.jp/content/20201026-mxt_jogai01-00009573_1.pdf
- MEXT. (2020b). *Reiwa 2 nendo gakkō kihon chōsa (kakuteichi) no kōhyō nit suite* [Anuncio de los resultados (últimas estimaciones) del estudio básico de los centros escolares a partir de 2020]. https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf
- MEXT. (2020c). *Shingata koronauirusu kansenshō no eikyō wo fumaeta kōritsu gakkō ni okeru gakushūshidō nado ni kansuru jōkyō ni tsuite* [Situación de la orientación educativa, etc. en centros públicos bajo los efectos del contagio del nuevo coronavirus]. https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- MEXT. (2020d). *Shingata koronauirusu kansenshō taisaku no tame no gakkō no rinji kyū-gyō ni kanren shita kōritsu gakkō ni okeru gakushūshidō nado no torikumi jōkyō ni tsuite* [Situación de los esfuerzos para proporcionar orientación en el aprendizaje, etc. en centros de enseñanza públicos en relación con el cierre escolar temporal para responder al contagio por el nuevo coronavirus]. https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf
- OECD. (2020a). *Country note: Japan*. <http://www.oecd.org/education/Japan-coronavirus-education-country-note.pdf>
- OECD. (2020b). *Education at a Glance 2020*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- Oficina del Gabinete. (2020). *Shingata korona uirusu kansenshō no eikyōka ni okeru seikatsu ishiki-kōdō no henka ni kansuru chōsa* [Estudio sobre los cambios en las actitudes y los comportamientos en la vida diaria bajo la influencia de la covid-19]. <https://www5.cao.>

go.jp/keizai2/manzoku/pdf/shiryo2.pdf

- Save the Children Japan. (2020). *Chōsa kekka happyō: Kōkō shūgaku no keizoku ga konnanna setai ga 3 wari, kōkōsei shien kakujū o - hitorioya katei kōkōsei kyūfukin mōshikomi kekka kara* [Anuncio del resultado del estudio: el 30% de los hogares tienen dificultades para seguir la educación de los niños en los centros de secundaria, por tanto, hay que aumentar la ayuda a los alumnos – Del resultado de la aplicación de la ayuda para alumnos de hogares monoparentales]. <https://www.savechildren.or.jp/scjcms/press.php?d=3430>
- Shirai, S. (2020). *OECD Education 2030 project ga egaku kyōiku no mirai: agency, shishitsu/nōryoku to curriculum* [Proyecto Educación 2030 de la OCDE sobre el futuro de la educación: agencia, habilidades y currículo]. Minerva Shobō. Single Mothers Survey Project Team. (2020). *Shingata korona uirusu shinkokuka suru boshi setai no kurashi - 1800 nin no jittai chōsa kekka sokuhō o happyō shimashita* [Anuncio del estudio sobre el empeoramiento de la vida de 1.800 hogares monomarentales debido a la covid-19]. Nota. https://note.com/single_mama_pj/n/n83bb1e08b706
- Takasaki, M., Muramatsu, A., Tanaka, T. y Nakahara, A. (2020). *Sonotoki manabi ni nani ga okotta ka: Kōkōsei no gakushū jikan ni shōten o atete* [Qué le sucedió a su estudio por aquel entonces: centrándose en las horas de estudio de los alumnos de secundaria]. Nakahara-lab.net. http://www.nakahara-lab.net/blog/wp-content/uploads/2020/06/online_manabitomeruna2020-1.pdf
- Yarrow, N., Masood, E., & Afkar, R. (2020). *Estimates of COVID-19 Impacts on Learning and Earning in Indonesia: How to turn the tide*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34378/Main-Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Apéndice A: Lista de preguntas del estudio de la Oficina del Gabinete

Aquí presentamos la lista de preguntas y opciones de respuesta que utilizamos para el análisis del Cuadro 5.2. Fuente: Oficina del Gabinete (2020).

P1-1: Prefectura de residencia

P25: Por favor, hablemos acerca de su hijo menor (en enseñanza elemental o superior). Marque todos los tipos de enseñanza que su hijo haya recibido durante la pandemia de covid-19.

- (1) Educación a distancia impartida por un docente
- (2) Tutoriales y comentarios en Internet (incluidos los correos electrónicos etc.) de un docente
- (3) Materiales de aprendizaje a distancia proporcionados por el centro escolar para el aprendizaje en casa

- (4) Educación a distancia fuera del centro escolar, como centros de refuerzo escolar/clases particulares
- (5) Tutoriales y comentarios en Internet (incluidos los correos electrónicos etc.), centros de refuerzo escolar/clases particulares
- (6) Materiales de aprendizaje a distancia proporcionados por centros de refuerzo escolar/clases particulares
- (7) Otras clases de educación a distancia
- (8) No recibió ninguna educación a distancia
- (9) No está seguro
- (10) No tiene hijos en educación elemental o más mayores

Apéndice B: Resumen de las iniciativas políticas del MEXT

Fecha	Título/Sitio web	Resumen
28/02/2020	Notificación relacionada con la respuesta ante la covid-19 – cierre temporal de los centros de enseñanza elemental, enseñanza media, enseñanza secundaria y centros de enseñanza de necesidades especiales ³⁰	• “La salud y la seguridad de los niños es lo primero y lo principal” • Cierre temporal basado en el Artículo 20 de la Ley de Seguridad y Salud Escolar (Ley N.º. 56 de 1958) • Recomendaciones para estudiar en casa, etc. • En el caso de que el número de horas de clase sea inferior al número estándar de horas de clase según lo especificado en el Reglamento de Aplicación de la Ley de Educación Escolar debido a un cierre temporal, ese hecho por sí solo no se considerará una violación del Reglamento de Aplicación de la Ley de Educación Escolar.
02/03/2020	Lanzamiento del sitio web para ayudar al aprendizaje de los niños ³¹	Sitio web de contenidos de ayuda al aprendizaje • Enlaces a contenido para ayudar al aprendizaje de los niños • Enlaces “Ciencia emocionante” • Contenidos de ayuda al aprendizaje para cada asignatura
21/04/2020	Petición para que los docentes jubilados ayuden a los centros de enseñanza a enfrentarse al brote de covid-19 ³²	• El MEXT apoyará la asignación de docentes e instructores de aprendizaje adicionales para complementar las clases y las lecciones complementarias que no están incluidas en el currículo para el año académico 2020. • Fomentar el uso de docentes jubilados. • Suavizar los requisitos de cualificación para garantizar una variedad más amplia de recursos humanos.

30. MEXT. (2020). Shingata koronaurisu kansenshō taisaku no tame no shōgakkō, chūgakkō, kōtōgakkō oyobi tokubetsu shien gakkō nado ni okeru issei rinji kyūgyō ni tsuite (tsūchi) [Sobre el cierre temporal de los centros de enseñanza elemental, enseñanza media, enseñanza secundaria y centros de enseñanza de necesidades especiales como respuesta ante la covid-19 (notificación)]. https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf

31. MEXT. (n.d.). Kodomo no manabi ōen site -gakushū shien contents portal site [Sitio web de ayuda al aprendizaje para los niños: Sitio web de contenidos de apoyo al aprendizaje]. https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/index_00001.htm

32. MEXT. (2020). Shingata koronaurisu kansenshō taisaku ni kakaru gakkō wo support suru jinzai kakuho ni okeru taishoku kyōin no katsuyō ni tsuite (irai) [Uso de docentes jubilados para garantizar recursos humanos para ayudar a los centros de enseñanza en su respuesta frente al contagio del nuevo coronavirus (Petición)]. https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf

Fecha	Título/Sitio web	Resumen
21/04/2020	Notificación para asegurar el aprendizaje durante cierre temporal de los centros de enseñanza elemental, enseñanza media y enseñanza secundaria ³³	• El MEXT, basándose en el hecho de que había grandes diferencias entre las Administraciones locales en cuanto al apoyo al aprendizaje y la confirmación de la condición física y mental de los alumnos, ha emitido un aviso sobre las medidas mínimas que deben adoptarse incluso durante el cierre temporal. • La educación obligatoria está garantizada en el derecho a la educación establecido en el Artículo 26 de la Constitución. • Mejora del estudio en casa exigido por los centros educativos. • Si no hay manuales de texto disponibles, se deberán enviar por correo. • Orientación académica y asesoramiento académico utilizando las TIC, el teléfono, etc.
24/04/2020	Creación de un banco de recursos humanos para centros de enseñanza y de personas que ayudan a los niños ³⁴	• Después de la reapertura escolar, se necesitarán muchos recursos humanos para ayudar a los centros de enseñanza en cada región, por tanto, las Juntas de Educación, etc. podrán encontrar inmediatamente los recursos humanos necesarios.
27/04/2020	Uso proactivo de las TIC para aprender en casa y proseguir el trabajo escolar en respuesta a la declaración de un estado de emergencia debido a la covid-19 ³⁵	• Uso de las TIC para garantizar el aprendizaje de los niños • Peticiones para una respuesta flexible desde el ámbito para maximizar el uso de entornos TIC en los municipios y los hogares sin estar sujetos a las normas de los tiempos normales. - o Conseguir que las familias lo entiendan para que los terminales TIC en los hogares puedan usarse para el aprendizaje en casa de los alumnos. - o Cada centro escolar debería conocer el entorno de la comunicación en los hogares. - o Si es posible que los alumnos se lleven a casa los terminales que ya se han instalado en el centro, deberán usarlos activamente sin estar sujetos a las normas habituales.
30/04/2020	Ayuda económica para los alumnos afectados por la covid-19 ³⁶	• Lista de becas y sistemas de ayuda al estudio, etc. - o Nuevos sistemas para la ayuda al estudio en la educación superior y becas de préstamo - o Ayudas al estudio únicas para cada Universidad y otros sistemas de ayuda relacionados - o Nuevo Sistema para la ayuda al estudio para la educación superior - o Ayuda para los alumnos de familias cuya situación económica ha cambiado repentinamente, etc.

33. MEXT. (2020). Shingata koronairusu kansenshō taisaku no tame ni shōgakkō, chūgakkō, kōtōgakkō nado ni oite rinji kyūgyō wo okonau baai no gakushū no hoshō nado ni tsuite (tsūchi) [Garantía de aprendizaje cuando los centros de enseñanza elemental, de enseñanza media, de enseñanza secundaria, etc. están temporalmente cerrados por las respuestas frente al contagio del nuevo coronavirus (Notificación)]. https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf

34. MEXT. (2020). Gakkō koyō share link / gakkō kodomo ōen supporter jinzai bank ni tsuite [Sobre el enlace para compartir empleo escolar / el banco de recursos humanos para los centros de enseñanza y las personas que ayudan a los niños]. https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00012.html

35. MEXT. (2020). Shingata koronairusu ni yoru kinkyūjitai sengen wo uketa katei deno gakushū ya kōmu keizoku no tame ni ICT no sekkyokuteki katsuyō ni tsuite [Uso proactivo de las TIC para aprender en casa y proseguir el trabajo escolar en respuesta a la declaración del estado de emergencia debido al nuevo coronavirus]. https://www.mext.go.jp/content/20200427-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf

36. MEXT. (2020). Shingata koronairusu kansenshō ni kakaru eikyō wo uketa gakuseitō ni taisuru keizaiteki shien nado ni tsuite [Ayuda económica para los alumnos afectados por el contagio del nuevo coronavirus]. https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf

Fecha	Título/Sitio web	Resumen
14/05/2020	Notificación relacionada con la dirección de la “seguridad del aprendizaje” en la implementación de actividades educativas escolares en medio de la covid-19 ³⁷	• Es importante que los centros de enseñanza, las familias y las comunidades trabajen juntas y tomen todas las medidas posibles para garantizar que ningún niño se quede atrás y que el aprendizaje se maximice. • Para poder responder con flexibilidad, es necesario hacer preparativos, incluido el desarrollo del entorno de las TIC. • Revisar con flexibilidad el “cómo aprender” (métodos de enseñanza) establecido en los Cursos de Estudio. • Política para permitir la transferencia de orientación de estudios de un año a otro, y planes para tomar medidas institucionales con este fin
27/05/2020	Paquete de Medidas de Emergencia del MEXT (Vol.2) ³⁸	• Ayudar a los alumnos y a otras personas que tienen dificultades para llegar a fin de mes • Garantizar el aprendizaje para los niños • Ayuda para los hospitales universitarios y los lugares de investigación
29/05/2020	Medidas de emergencia para los alumnos que se han visto económicamente afectados por la covid-19 – Paquete de emergencia para “ayudar al aprendizaje de los alumnos” ³⁹	• “Subsidio de Asistencia Estudiantil de Emergencia” para la “Educación Continua” • Creación de becas especiales de préstamos de emergencia sin intereses • Reducción y exención de la tasa de matrícula de emergencia • Mejora del sistema de aplazamientos para el reembolso • Donación de emergencia para responder a nuevas infecciones coronarias (petición de donaciones a la Organización de Servicios de Estudiantes de Japón)
05/06/2020	Notificación relativa a las directrices para una gestión escolar sostenible en respuesta a la covid-19 y un paquete de medidas exhaustivas para “la seguridad del aprendizaje” de los alumnos ⁴⁰	• Para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes y otras personas de manera sostenible, es necesario continuar la gestión escolar. • Los estudiantes que no puedan asistir a la escuela debido a cierres temporales, etc., deberán estudiar en casa, y los docentes proporcionarán una orientación académica adecuada y supervisarán su estado de aprendizaje. • Se dará prioridad a los alumnos de 6º curso, 9º curso y 12º curso que necesiten orientación para su futura carrera. • Mejorar la enseñanza en los centros de enseñanza aumentando el número de períodos de clase por día, diseñando un horario, acortando los festivos largos y utilizando los sábados. • Incluso si el número de horas de clase es inferior al número estándar de horas de clase establecido en el Reglamento de Aplicación de la Ley de Educación Escolar, no se considerará una violación de las normativas. • Aprovechar al máximo todo tipo de equipos y entornos, sin estar sujeto a las normas para el uso de las TIC en tiempos normales. • Aplicación del sistema de compensación para transmisión pública con fines presenciales

Fecha	Título/Sitio web	Resumen
13/08/2020	Notificación relacionada con un anuncio público que establece disposiciones especiales de los Cursos de Estudio para centros de enseñanza elemental, de enseñanza media y de enseñanza secundaria desde el ejercicio fiscal de 2020 al ejercicio fiscal de 2022 y disposiciones especiales de los Cursos de Estudio de los centros de necesidades especiales ⁴¹	• Una parte del currículo originalmente programado para impartirse en 2020 (curso escolar estándar) y 2021 se trasladará a 1 año antes del curso 2021 o a 2 años antes del curso 2022. • Esta es una disposición especial para permitir la reestructuración del currículo en los próximos 1-2 años académicos. • Aunque el número de clases impartidas no alcance el número previsto de clases en el currículo, esto no se considerará un incumplimiento de las Normativas de Aplicación de la Ley de Educación Escolar • Proceso de certificación flexible que se aplicará para la finalización de cada currículo de curso o graduación, por lo que no habrá desventajas para que los alumnos pasen al siguiente nivel educativo.

37 MEXT. (2020). Shingata koronairusu kansenshō no eikyō wo fumaeta gakkō kyōiku katsudō nado no jishhi ni okeru “manabi no hoshō” no hōkōsei nado ni tsuite (tsūchi) [Dirección de la “Garantía del aprendizaje” en la implementación de actividades educativas escolares, etc. debido al contagio del nuevo coronavirus (notificación)]. https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_kouhou01-000004520_5.pdf

38 MEXT. (2020). Mombukagakushō kinkū taisaku pakkēji (dai 2 dan) [Paquete de Medidas de Emergencia del MEXT (Vol. 2)]. https://www.mext.go.jp/content/20200527-mxt_kouhou02-000006999_1.pdf

39 MEXT. (2020). Shingata koronairusu ni yori keizaiteki na eikyō wo uketeiru gakuseitō heno kinkū taiō sochi - gakusei no “manabi no shien” kinkū package [Medidas de emergencia para los alumnos que se han visto económicamente afectados por el nuevo coronavirus - Paquete de emergencia para “ayudar al aprendizaje de los alumnos”]. https://www.mext.go.jp/content/20200529-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf

40 MEXT. (2020). Shingata koronairusu kansenshō ni taiō shita jizokuteki na gakkō un-ei no tame no guideline oyobi shingata koronairusu kansenshō taisaku ni tomonau jidō seito no “manabi no hoshō” sōgō taisaku package ni tsuite (tsūchi) [Directrices para una gestión escolar sostenible en respuesta al contagio del nuevo coronavirus y un paquete de medidas exhaustivas para “garantizar el aprendizaje” de los alumnos en respuesta a los contagios del nuevo coronavirus (Notificación)]. https://www.mext.go.jp/content/20200605_mxt_kouhou02_000007000-1.pdf

41 MEXT. (2020). 2020 nendo kara reiwa 4 nendo made no aida ni okeru shōgakkō gakushū shidōyōryō, chūgakkō gakushū shidōyōryō oyobi kōtōgakkō gakushū shidōyōryō no tokurei wo sadameru kokuji narabini tokubetsu shien gakkō shōgakubu / chūgakubu gakushū shidōyōryō oyobi tokubetsu shien gakkō kōtōbu gakushū shidōyōryō no tokurei wo sadameru kokuji ni tsuite (tsūchi) [Anuncio público que establece disposiciones especiales de los currículos para centros de enseñanza elemental, de enseñanza media y de enseñanza secundaria desde el ejercicio fiscal de 2020 hasta el ejercicio fiscal de 2022, y disposiciones especiales del currículo para los centros de enseñanza elemental, de enseñanza media y de enseñanza secundaria para centros de necesidades especiales (Notificación)]. https://www.mext.go.jp/content/20200813-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf

Autores:

Kazuaki Iwabuchi⁴² es doctorando en el Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, NY, EE. UU. Su principal interés investigador se centra en la política educativa para la internacionalización de los sistemas educativos nacionales. Su última publicación es: Iwabuchi, K., Komoto, A., & Shimizu, H. (2019). *Tokkatsu Reform: Learning Better Together*. En R. Tsuneyoshi, H. Sugita, **K. Nozu-Kusanagi**, & **F. Takahashi** (Eds.), *Tokkatsu: The Japanese Educational Model of Holistic Education* (pp. 197-206). Singapur: World Scientific Publishing.

Kouki Hodama es funcionario del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2021-). Se licenció en la Escuela de Posgrado de Política Pública (Máster de Política Pública) en la Universidad de Tokio, e inició su trayectoria actual. Participó en este proyecto mientras era alumno de la escuela de posgrado, bajo la supervisión del profesor Suzuki.

Yutaka Onishi cursó estudios de licenciatura en Kobe University en Japón, y estudios de maestría y de doctorado en el Instituto de Tecnología de Tokio.

Shota Miyazaki es director de Asuntos Gubernamentales de Microsoft Japón. Nació en Kuwait, y regresó a Japón a causa de la invasión iraquí en 1990. Como nuevo licenciado contratado en 2006, ocupó varios puestos dentro de Microsoft, como el de jefe del equipo de ventas a pymes, director de negocios estratégicos, director de alianzas de socios y jefe de pymes del sector público. Desde 2016, Shota asumió el cargo de director de Asuntos Gubernamentales, y actualmente dirige multiproyectos en áreas de políticas de innovación en el estilo de trabajo, revitalización regional, diversidad e inclusión, capacitación digital, atención sanitaria, vehículos autónomos conectados, educación y transformación digital del Gobierno. Como director de Asuntos Gubernamentales, realiza recomendaciones de políticas mediante la divulgación y la colaboración con múltiples partes interesadas en los Gobiernos centrales y locales, la atención sanitaria, el mundo académico y las organizaciones sectoriales. Aprovechó el teletrabajo para compaginar el trabajo a tiempo completo y el trabajo académico a tiempo completo, y se licenció en la Facultad de Política Pública para Licenciados de la Universidad de Tokio en 2021. Tiene un Máster en Política Pública.

42 Autor para la correspondencia K. Iwabuchi. Estudios Transculturales e Internacionales, Facultad de Magisterio, Universidad de Columbia. 525 West 120th Street, Nueva York, NY, USA. ki2230@tc.columbia.edu

Sae Nakae es funcionaria del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología japonés. Cursó su educación secundaria en París, donde obtuvo el Diploma de Bachillerato Internacional, y se licenció en la Universidad de Keio, donde cursó un Grado de Gestión Política y fue alumna de Kan Suzuki. Tiene experiencia laboral en ONG para implementar el aprendizaje basado en proyectos en centros de secundaria en Japón. Le interesan la sociología de la educación, las estructuras sociales y la educación para la diversidad.

Kan Hiroshi Suzuki es profesor de la Universidad de Tokio y de la Universidad de Keio. Es asesor y miembro de la Mesa de Educación 2030 de la OCDE. Es ex ministro japonés de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) y asesor ministerial del MEXT. En el ejercicio de esa función, se encargó de la reforma del Plan de Estudios Nacional japonés y de la introducción del aprendizaje activo.

CAPÍTULO 6

La covid-19 y políticas educativas
pospandemia en México.
¿Qué es lo que está en juego?

*Sergio Cárdenas,
Dulce Lomelí e Ignacio Ruelas*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 6

La covid-19 y políticas educativas post-pandemia en México. ¿Qué es lo que está en juego?

Sergio Cárdenas⁴³, Dulce Lomelí e Ignacio Ruelas

Resumen

La región latinoamericana vive una crisis educativa debido a la pandemia de covid-19, ya que los esfuerzos para contener el brote harán aumentar las profundas brechas educativas y económicas que caracterizan a esta región. Durante la pandemia, la principal intervención para continuar las actividades de enseñanza en el sistema de educación básica en México, consistió en implementar educación a distancia basada en televisión educativa. Como era de esperar, esta intervención suscitó diferentes preocupaciones respecto a su eficacia, y sobre cómo se verían afectadas las diferentes poblaciones estudiantiles. Este capítulo tiene cuatro objetivos principales: a) describir y analizar las brechas educativas antes de la pandemia, señalando las políticas educativas más importantes aplicadas en décadas anteriores; b) describir y analizar las políticas educativas implementadas durante la pandemia y la manera en que estas pueden afectar desproporcionadamente a los alumnos en riesgo; c) realizar un análisis prospectivo para identificar los posibles efectos de la crisis sanitaria en la gestión del sistema educativo en México, y d) identificar las principales conclusiones políticas que se pueden extraer de la respuesta del Gobierno mexicano a la crisis sanitaria de la covid-19.

6.1 Introducción

La región de Latinoamérica y el Caribe vive una crisis humanitaria considerada como una tormenta perfecta. La mayoría de los esfuerzos para contener el brote de covid-19 aumentarán las profundas brechas educativas y económicas que caracterizan a esta región, como las descritas recientemente en el Informe Regional del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020). Además, los logros educativos que tardaron décadas en alcanzarse, principalmente en cuanto a los índices de matriculación y movilidad educativa intergeneracional, habrán desaparecido en un par de años (Lustig, Neidhöfer & Tommasi, 2020).

43 Cárdenas (B) · D. Lomelí · I. Ruelas Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública, Carretera México Toluca 3655, Lomas de Santa Fe, 01210 Ciudad de México, México e-mail: sergio.cardenas@cide.edu

La pandemia de la covid-19 afectará a millones de estudiantes y a sus familias. Según la información que se disponía sobre cómo se transmite este virus, las políticas de confinamiento requeridas y el cierre obligatorio de casi un cuarto de millón de centros de enseñanza en todo el país a partir del 23 de marzo de 2020, fueron una respuesta racional (Viner *et al.*, 2020). Sin embargo, debido a la rápida transición a la educación a distancia, resultó difícil diseñar intervenciones eficaces para ayudar a los estudiantes, a los padres y a los docentes durante este período, lo que provocó la interrupción de las actividades de enseñanza para una parte significativa de la población estudiantil de este país. Este hecho puede explicar por qué cerca del 46,5% de los profesores de primaria entrevistados informaron que “fue difícil garantizar una continuidad curricular” durante este período (Juntos por el Aprendizaje, 2020).

Durante la pandemia, la principal intervención de México para continuar las actividades de enseñanza en el sistema de educación básica ha consistido en implementar la educación a distancia, basada en la televisión educativa a través de una asociación público-privada (Compañ García, 2020; Dietz & Cortés, 2020). Sin embargo, surgieron diferentes preocupaciones en cuanto a la brecha tecnológica y a si la televisión educativa era un medio eficaz para ayudar al alumnado que ya estaba en riesgo antes de la pandemia (Baptista Lucio, Almazán Zimerman, & Loeza Altamirano, 2020). Además, casi un año después de los cierres escolares obligatorios, aún se desconoce cómo los alumnos y los docentes han utilizado la televisión educativa en todo el país, y si esta modalidad de enseñanza provocará una pérdida de aprendizaje diferenciada, afectando particularmente a los estudiantes desfavorecidos (Pozas, Letzel, & Schneider, 2021). Aún más, no hay estrategias definidas para guiar intervenciones orientadas a la recuperación de aprendizajes una vez que los centros de enseñanza reabran después de la pandemia. En estas condiciones, no es fácil prever cómo las comunidades escolares y los docentes ayudarán a los alumnos y a sus familias una vez que terminen las políticas de confinamiento.

Este capítulo tiene cuatro objetivos principales: a) describir y analizar las brechas educativas que existían en México antes de la pandemia, identificando las políticas educativas más importantes aplicadas en décadas anteriores; b) describir y analizar las políticas educativas implementadas durante la pandemia y cómo estas pueden afectar desproporcionadamente a los alumnos en riesgo; c) realizar un análisis prospectivo para identificar los posibles efectos de la crisis sanitaria en la gestión del sistema educativo en México, y d) identificar las principales conclusiones políticas que se pueden extraer de la respuesta del Gobierno mexicano a la crisis sanitaria de la covid-19.

6.2 Condiciones antes de la pandemia

El sistema educativo mexicano se organiza en tres niveles: educación básica, educación secundaria superior y educación terciaria. El sistema educativo cuenta con 36,5 millones de

estudiantes, de los que 30,4 millones cursan la enseñanza obligatoria (básica y educación media superior). El sistema está financiado en gran medida con fondos públicos: el 89% de los estudiantes y el 85% de los docentes cursan sus estudios y trabajan en centros escolares financiados por los Gobiernos federal y locales (SEP, 2020). Además, está parcialmente descentralizado, ya que casi el 81,9% de los centros públicos son gestionados por 31 Gobiernos estatales (SEP, 2020).

Tabla 6.1. Sistema de educación básica en México

		Alumnos	Docentes	Centros de enseñanza
Educación básica	Total	25.253.306	1.225.341	230.424
	Pública	22.378.681	1.039.290	198.192
	Privada	2.874.625	186.051	32.232

(SEP, 2020).

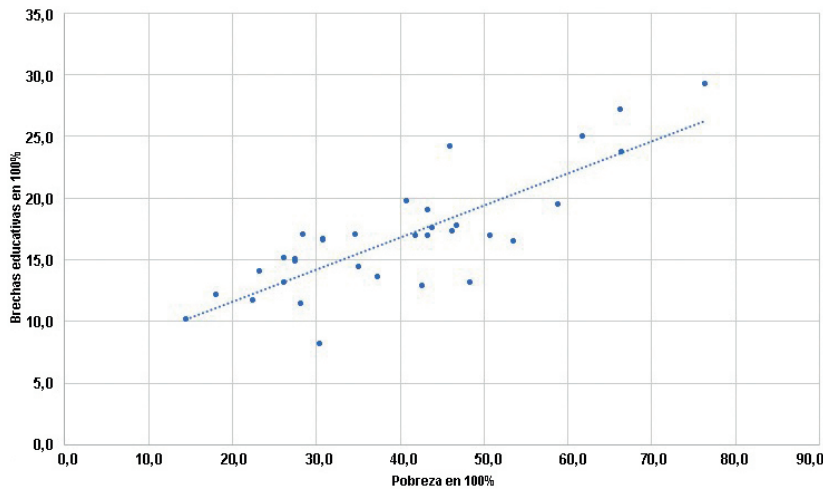
Al igual que en otros países de Latinoamérica, en México, existe una distribución desigual de las oportunidades educativas que afecta a la población más necesitada. Como señala el Informe Regional del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO, 2020), en Latinoamérica “el 20% más rico tiene, de media, cinco veces más probabilidades que el 20% más pobre de terminar la enseñanza secundaria superior”. La brecha digital, las prácticas docentes inadecuadas, la falta de apoyo a los docentes y a los directores de los centros de enseñanza, los sistemas de información inadecuados, el bajo rendimiento académico en las pruebas estandarizadas y los currículos nacionales rígidos (y a veces desactualizados) son un reflejo de cómo una distribución justa de la calidad educativa sigue siendo un tema pendiente en esta región (Vegas & Petrow, 2007).

Con más de 25 millones de alumnos matriculados en educación básica, 1,2 millones de docentes y 230.424 centros de enseñanza, la crisis sanitaria de la covid-19 ha creado enormes desafíos para los responsables de la educación en México, al mostrar la desigual distribución de la calidad educativa en los centros de enseñanza y las regiones (Lee & Koh, 2020; UNESCO, 2021). Aunque en años anteriores hubo tendencias positivas (por ejemplo, el promedio de años de escolaridad aumentó de 8,1 años en 2005 a 9,6 años en 2019, y las tasas de analfabetismo de adultos disminuyeron del 8,4% en 2005 al 3,8% en 2019) (INEE, 2019), persisten brechas y desigualdades educativas significativas en el sistema de enseñanza mexicano (INEE, 2019), y se prevé que estas brechas aumentarán por culpa del cierre de colegios. A estas diferencias preexistentes que refieren a los recursos disponibles y a los resultados académicos entre regiones y poblaciones de México (OECD, 2019), se

sumaron algunos de los efectos de la pandemia, que afectaron al diseño del programa para continuar enseñando en plena emergencia.

Hay varios ejemplos de los desafíos a los que se enfrentaba el sistema educativo mexicano antes de la pandemia. Por ejemplo, el índice de rezago educativo, que mide la cantidad de población sin acceso a la educación obligatoria, muestra que alrededor del 17% de la población adulta incluida no tiene acceso a la educación básica (CONEVAL, 2019), y este grupo de población se encuentra principalmente en las regiones más pobres del país.

Cuadro 6.1. Rezago educativo y niveles de pobreza en México (2018), por estados



(CONEVAL, 2019)

Las tasas de abandono escolar representaron otro desafío al que el sistema educativo mexicano tuvo que enfrentarse durante la pandemia. En un análisis previo a la pandemia, se calculó que, en el curso escolar 2020-2021, las tasas anuales de abandono escolar serían del 1,1% en el nivel primario, del 5,3% en secundaria y del 15,2% en bachillerato (INEE, 2019), en condiciones normales de funcionamiento. Al igual que sucede con otros indicadores, en este hay diferencias significativas entre las regiones (rurales frente a urbanas) y asociadas con el origen étnico, lo que indica que existen más problemas en cuanto a la distribución de la capacidad institucional para ayudar a los alumnos en riesgo en todo el país.

Los datos del censo escolar nacional (*Formato 911*) correspondientes al último año escolar no son públicos. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha calculado que la tasa de abandono escolar se situaría en torno al 10% en la educación básica debido a la pandemia en 2020, lo que representa casi 2,5 millones de alumnos fuera

de la escuela (SEP, rueda de prensa, 8 de agosto de 2020). Esta cifra pone de relieve algunos de los futuros desafíos para las autoridades educativas en lo que se refiere al tamaño de población que requerirán de rutas flexibles para que los estudiantes terminen la educación obligatoria.

El rendimiento académico del alumnado es el último elemento que hay que tener en cuenta a la hora de calcular las brechas o las desigualdades entre poblaciones y regiones. En cuanto a las evaluaciones internacionales, los resultados publicados señalan diferencias significativas en el rendimiento académico, ya que México registra «la mayor proporción de estudiantes entre los países de la OCDE» en el nivel de rendimiento dos, considerado «el nivel mínimo para funcionar en las sociedades actuales» (OECD, 2019).

Las evaluaciones nacionales presentan una tendencia similar. Por ejemplo, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es una prueba nacional realizada en los centros de enseñanza mexicanos. Los resultados más recientes de educación secundaria (2017) mostraron que, de la muestra nacional, el nivel del rendimiento de casi el 33,8% de los alumnos evaluados en Lengua fue el más bajo. Sin embargo, cuando este análisis se centró en el alumnado de las escuelas rurales, alrededor del 60% de los alumnos obtuvieron los resultados más bajos. También se observaron importantes diferencias en los ingresos familiares, el origen étnico, la ruralidad, la pobreza y el nivel educativo de los padres. Finalmente, de acuerdo con los resultados de PISA (2018), solo el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó el nivel de rendimiento más alto en al menos una categoría, mientras que el 35% no alcanzó un nivel mínimo de rendimiento.

Las pruebas indican que el abandono escolar se explica por diferentes factores sociales y económicos, como el hecho de vivir en zonas rurales, el nivel educativo de los padres, la situación laboral actual y las discapacidades de aprendizaje (Gibbs y Heaton, 2014). Por ejemplo, Campos-Vázquez y Santillán (2018) descubrieron que la falta de un centro de secundaria situado en una localidad rural aumenta la probabilidad de abandono en un 6,8%. Además de esto, la evidencia más reciente indica que la probabilidad de terminar la educación media superior está asociada a factores socioeconómicos y demográficos, a las características de las instituciones educativas a las que asisten los alumnos y a las experiencias educativas previas (Mendoza, 2019).

Estas condiciones son relevantes ya que los cálculos indican que, después de la pandemia, la población que vive por debajo del umbral de pobreza nacional aumentará hasta 9,8 millones, en comparación con la estimación anterior de 2018. Por consiguiente, el porcentaje de personas que viven en la pobreza aumentará del 48,8% antes de la pandemia al 56% o al 56,7% después de la pandemia (CONEVAL, 2020). Dado que los datos disponibles muestran que entre el 5% y el 17% de los niños entre 5 y 14 años no asisten a la escuela debido

a la falta de recursos económicos, el incremento de la población que vive en la pobreza provocará más brechas educativas y desigualdades que se deberán abordar en las políticas educativas posteriores a la covid-19.

6.3 Las respuestas de los Gobiernos nacional y locales ante la pandemia de covid-19

En enero de 2020 comenzaron a circular en México las primeras noticias sobre la covid-19. Sin embargo, las autoridades sanitarias y educativas nacionales no determinaron sino hasta el 14 de marzo que los centros de enseñanza debían cerrarse durante dos semanas, a partir del 23 de marzo, para disminuir la transmisión de la covid-19 (SEP, 2020). Después de este período inicial de cierre escolar, el Gobierno mexicano decidió ampliarlo dos semanas más, correspondientes a las vacaciones de primavera. Cuando se informó de esta ampliación, las autoridades educativas todavía preveían que las actividades educativas se reanudarían el 20 de abril.

La reacción inicial refleja cómo se prepararon las instituciones educativas locales para lidiar con el cierre escolar obligatorio. El acceso a la información era limitado, lo que hizo que el período de preparación para las comunidades escolares fuera corto, ya que se esperaba volver pronto a las actividades educativas. Además, 11 de los 32 estados decidieron decretar cierres escolares una semana antes del plazo original recomendado por el Gobierno federal, y cerraron el 16 de marzo. Esta decisión hizo que se dispusiera de aún menos días de preparación en las comunidades escolares.

El confinamiento finalmente se produjo al inicio de la segunda mitad del curso escolar. Y el regreso a las actividades educativas habituales se anunció y se pospuso varias veces. A principios de abril, la SEP informó de que las actividades educativas se reanudarían a distancia, pero esta decisión hizo que se acelerara la curva de aprendizaje para los docentes y las autoridades educativas, que tuvieron que rediseñar rápidamente las actividades de docencia. Dado que la pandemia continuó su curso y que los casos de covid-19 siguieron aumentando, las autoridades mexicanas decidieron que el resto del curso escolar se seguiría impartiendo a distancia, y más tarde, que el curso escolar 2020-2021 se iniciaría a distancia. Esta situación se mantendría durante el resto de ese año escolar.

6.3.1 Estrategias principales

El 20 de abril, el Gobierno mexicano llevó a cabo una intervención recientemente diseñada, *Aprende en casa*. Esta iniciativa fue la principal estrategia para ayudar a los estudiantes durante la crisis sanitaria. Se puso en práctica mediante la difusión y distribución de programas educativos a través de la televisión, Internet y la radio, programando clases transmitidas para cada curso de primaria y de secundaria. Esta estrategia se basó en la televisión educativa, ya que el 92,5% de las familias mexicanas declaran que tienen un televisor (el 76,5% digital), (ENDUTIH) (INEGI, 2019).

La organización y la ejecución de este programa fueron sencillas. Cada curso tenía diferentes horarios de transmisión, y cada sección duraba entre una y tres horas, dependiendo del curso escolar. En cada sección se explicaban diferentes asignaturas, con una duración media de unos 30 minutos cada una. Los programas de televisión se transmitían en diferentes canales, y se repetían tres veces al día, por lo que los alumnos tenían oportunidad de verlos en distintos momentos, en función de su disponibilidad de tiempo o el de sus familias, o incluso de ver diferentes secciones nuevamente para reforzar su aprendizaje.

El contenido se correspondía con el plan de estudios nacional oficial, y se distribuyó un conjunto de libros de texto gratuitos a cada alumno para ayudarle al comienzo del curso escolar. Para complementar los programas de televisión, un sitio web publicaba el contenido del curso con dos semanas de antelación para ayudar a los docentes a prepararse y a apoyar a los alumnos. Aunque los contenidos no se entregaron a tiempo en las primeras fases de la pandemia, lo que afectó a las actividades de los docentes, el funcionamiento de este sitio web mejoró. Además, todos los programas estuvieron disponibles bajo demanda en el canal de YouTube de la SEP.

Además del diseño y la distribución de materiales educativos, se esperaba que los docentes se mantuvieran en contacto con los estudiantes a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto, videollamadas y plataformas digitales. Los docentes asignarían tareas y otras actividades de aprendizaje, y recibirían evidencias de que las actividades se realizaban en el hogar. En las primeras fases de este programa, los docentes incluso tuvieron que presentar un portafolio digital de experiencias educativas como prueba de su trabajo. Las autoridades educativas también organizaron actividades de desarrollo profesional para ayudar a los docentes en el desarrollo de competencias digitales.

Aunque estas acciones se diseñaron para llegar a la mayoría de los alumnos, una parte de la población no disponía de acceso a la televisión o a Internet. Los canales de televisión cubrían solo el 70% del territorio nacional, y sólo cerca del 50% de los hogares tenían acceso a Internet, lo que excluía sistemáticamente a ciertas poblaciones estudiantiles debido a la brecha digital y al diseño curricular de emergencia (Amador Bautista, 2020). Para estas poblaciones, la SEP se planteó entregar libros impresos y retransmitir contenidos de esta iniciativa a través de programas de radio, abordando temas similares a los presentados en televisión, pero con algunas variaciones. En la revisión realizada para este capítulo, detectamos que los programas transmitidos por radio tuvieron en cuenta sólo el contenido del curso de escuela primaria, e incluían una hora diaria para cada curso, con 30 minutos asignados a una asignatura específica impartida en cada curso, y el resto del tiempo se asignaba para impartir una asignatura compartida con un curso escolar diferente. Los docentes también tuvieron que visitar las comunidades para distribuir materiales impresos y ofrecer retroalimentación a los alumnos cuando era posible.

Además de los contenidos creados para la enseñanza primaria y secundaria, la SEP diseñó materiales didácticos para la primera infancia. En estos casos, la SEP concibió programas como segmentos diarios de 30 minutos, en los que se abordaba la educación socioemocional, las prácticas parentales, las actividades lúdicas y el desarrollo de la creatividad. Uno de los problemas esenciales en la implementación del programa *Aprende en casa* fue la disminución del tiempo de enseñanza previsto; algunos estudios señalan que se produjo una adaptación limitada del plan de estudios nacional que dio lugar a prácticas didácticas inadecuadas (Ducoing, 2020).

La siguiente tabla refleja la significativa disminución en el tiempo de enseñanza correspondiente a cada nivel educativo. Intencionadamente, el tiempo de enseñanza de los programas de televisión o de radio de *Aprende en casa* solo representaría una parte de las actividades de aprendizaje diarias de los alumnos, ya que los docentes asignarían tareas adicionales. No obstante, algunos estudios observaron que casi el 30% de los docentes no estuvieron en contacto con sus alumnos (Baptista *et al.*, 2020), y otras investigaciones indican que hasta el 80% de los estudiantes carecía de acceso a la tecnología (Magallanes Ulloa & Ávila González, 2020). Por lo tanto, dado que el profesorado no siempre pudo orientar o ayudar a todos los estudiantes, en la práctica el tiempo de enseñanza disminuyó, lo que afectó principalmente a los estudiantes desfavorecidos.

Tabla 6.2. Tiempo de enseñanza diario previsto

Nivel	Currículo oficial	Aprende en casa (TV)	Aprende en casa (radio)
Preescolar	3	1	0
Primaria	4,5	2,5	1
Secundaria Bachillerato	7	3	0
Adaptado de la SEP (2017) y de la descripción del programa <i>Aprender en casa</i>			

Además del programa *Aprende en casa*, el Gobierno federal promovió otras intervenciones durante la pandemia, incluidas algunas que ya se habían puesto en práctica antes del confinamiento. Un ejemplo es la plataforma “MexicoX”, que ofrece de manera gratuita cursos masivos abiertos en línea. Esta plataforma se creó en 2015 para impartir cursos destinados a ayudar a los profesores en las actividades de desarrollo profesional. Durante la pandemia, sus contenidos académicos se adaptaron para responder a las necesidades de las comunidades escolares, especialmente en materia de trabajo y educación a distancia, impartiendo cursos sobre prevención de riesgos en la escuela, ciberacoso, alfabetismo digital y uso de laboratorios virtuales. Otra iniciativa adaptada para responder a las condiciones pandémicas fue “aprende.mx”, un programa cuya finalidad es desarrollar competencias digitales y de TIC entre docentes y alumnos de educación básica, creando asociaciones con otros programas y organismos como

la Televisión Educativa. Su objetivo principal era dar formación en línea sobre competencias digitales, aplicaciones de Microsoft Office 365, planificación de clases, tecnología educativa, seminarios web, alfabetismo digital, ciudadanía digital y uso educativo de los recursos digitales.

Además de las iniciativas adoptadas por la SEP, algunos organismos federales de Educación, como la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) diseñaron otras intervenciones. Este organismo creó e implementó cinco talleres de desarrollo profesional para ayudar a docentes, directores de centros de enseñanza, supervisores y asesores técnico-pedagógicos. Estos cursos fueron pensados para distribuirse en línea, en un formato digital editable. En estos cursos, los temas principales fueron cómo adaptar las prácticas didácticas, cómo ejercer liderazgo y cómo aplicar estrategias de supervisión durante la pandemia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

6.3.2 Plataformas tecnológicas

Una actividad importante que hay que analizar para entender la respuesta de las instituciones educativas mexicanas durante la pandemia es el uso de plataformas tecnológicas diseñadas por Google for Education y Microsoft. Los acuerdos firmados con Google for Education permitieron el acceso a un ecosistema de herramientas digitales, la creación de más de 16 millones de cuentas de correo electrónico para actores educativos de nivel básico, la organización de actividades de desarrollo profesional a través de seminarios web y la distribución de materiales educativos digitales que siguen el currículo oficial (SEP, 2020). El acuerdo firmado con Microsoft dio acceso al Gobierno mexicano a cuentas y herramientas digitales para la educación a distancia y la formación en línea (SEP, 2020a). Gracias a estos acuerdos, los docentes dispusieron de alternativas para implementar la educación a distancia. Asimismo, las instituciones educativas locales de todo el país pudieron acceder a estas plataformas para complementar el programa *Aprende en casa*. Estas plataformas formaban parte de la política principal destinada a prestar apoyo y ofrecer comentarios directamente a los alumnos y recopilar datos para facilitar la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, es fundamental recordar las limitaciones en materia de conectividad: según un estudio nacional realizado por el Gobierno Federal, solo el 56,4% de las familias mexicanas dispone de acceso a servicios de Internet, y el 44,3% de las familias tienen un ordenador personal en casa (INEGI, 2019).

6.3.3 Respuestas de los Gobiernos estatales

Una de las características fundamentales del sistema educativo mexicano es su funcionamiento descentralizado. Aunque con algunas limitaciones legales, los Gobiernos estatales diseñan e implementan diferentes iniciativas locales para ayudar a los estudiantes. En la revisión realizada acerca de los diferentes esfuerzos realizados para complementar la estrategia nacional de la SEP durante la pandemia destacan diferentes iniciativas, principal-

mente relacionadas con las actividades de desarrollo profesional, la conectividad y el apoyo a las familias y los padres. En la Tabla 6.3 se describen algunas de estas intervenciones.

Tabla 6.3 Intervenciones de Gobiernos estatales

Ámbito	Ejemplo
Desarrollo profesional	Cursos de alfabetización digital, habilidades educativas digitales, uso de herramientas y plataformas tecnológicas, además de los impartidos a nivel nacional.
Soporte técnico	Centros de ayuda telefónica para apoyar a los docentes.
Certificaciones	Herramientas y recursos: Google for Education, National Geographic
Materiales educativos	Repositorios para recursos didácticos, tutoriales y actividades que siguen el programa Aprende en casa.
Actividades de seguimiento	Evaluación del aprendizaje de los alumnos, encuestas para conocer las opiniones de los estudiantes, orientación para la evaluación
Equipamiento y conectividad	Distribución de ordenadores y tabletas a los docentes y a los alumnos, conectividad en los centros de enseñanza.
Redes de apoyo	Reuniones, conferencias, seminarios web y repositorios de las mejores prácticas de enseñanza en línea.
Información	Información sobre temas como higiene, salud, prevención de riesgos, ciudadanía digital y ciberseguridad.
Becas	Para estudiantes huérfanos por la covid-19.
Apoyo para los padres	Orientación y recursos para familias, recursos para la salud mental y formación para docentes.

A pesar de los importantes desafíos creados por la pandemia y las dificultades que generó para todos los actores involucrados en la educación, existen experiencias valiosas de las que se puede aprender, y prácticas eficaces que deben tenerse en cuenta para su aplicación a largo plazo. Por ejemplo, el rápido proceso de digitalización de las actividades didácticas y las capacidades desarrolladas por los profesores y los alumnos necesarias para llevar a cabo el programa *Aprende en casa* les permitieron interactuar virtualmente, y también abrieron las puertas a la diversificación de las prácticas de enseñanza, como dan a entender algunas encuestas realizadas a docentes de todo el país (Baptista, 2020). También se ha observado una mejor coordinación y colaboración entre diferentes comunidades educativas, como la adaptación del Proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), un modelo diseñado para adaptar el currículo a las condiciones individuales de los estudiantes (Hevia, 2020). La creatividad, el compromiso y los esfuerzos de los docentes para ofrecer una solución al trabajo a distancia son notables, especialmente en las comunidades sin acceso a Internet, televisión o radio. Aunque se trata de experiencias aisladas, se puede aprender mucho de ellas: el trabajo de documentación, sistematización y difusión realizado por las autoridades educativas podría convertir una crisis en una experiencia de aprendizaje para todo el sistema educativo, especialmente para que las innovaciones destinadas a ayudar a las poblaciones desfavorecidas puedan basarse en ella.

6.4 ¿Qué sabemos de los efectos de la pandemia en México?

Hay datos preliminares sobre los efectos de los diferentes programas ejecutados durante la pandemia. Por ejemplo, MEJOREDU, un organismo público que coordina la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), realizó una encuesta a docentes, directores, alumnos y familias en junio de 2020. Casi 194.000 personas de todo el país respondieron a su encuesta electrónica, con casi 15.035 directores de escuela (5.442 de preescolar, 5.426 de escuela primaria y 4.167 de secundaria); 71.419 docentes (20.025 en preescolar, 27.624 en primaria y 23.770 en secundaria); 72.305 padres (19.711 en preescolar, 31.535 en escuela primaria y 21.059 en secundaria), y 34.990 alumnos (10.299 en primaria y 24.691 en secundaria). El diseño de la muestra de la encuesta no fue probabilístico debido a las restricciones de salud pública, aunque la tasa de respuesta fue alta. La información recopilada permite describir experiencias y percepciones con respecto a las actividades didácticas durante el confinamiento. Los principales resultados para docentes y alumnos se describen a continuación.

– Docentes:

- El 75,4% de los docentes diseñó sus propias actividades y recursos didácticos (canales de YouTube, grupos en redes sociales, blogs, fichas de ejercicios), además de participar en *Aprende en casa*.
- Según el 69,8% de los docentes, los padres no pudieron prestar apoyo a los estudiantes.
- El 51,4% de los docentes considera que las actividades en línea, la televisión y los programas de radio son aburridos.
- Los contenidos del programa *Aprende en casa* no fueron suficientes para que los alumnos continuaran aprendiendo, según el 46,3% de los docentes entrevistados.
- Las principales herramientas tecnológicas disponibles para los docentes fueron los teléfonos móviles con acceso a Internet (87,2%), el ordenador doméstico (73,9%) y la televisión (58,3%), con un menor acceso a programas de televisión en municipios muy marginados (39%).
- En cuanto a las actividades de desarrollo profesional para ayudar a la implementación de la educación a distancia, solo el 56,2% de los docentes dijeron que recibían un apoyo adecuado.
- Uno de los principales problemas fue proporcionar comentarios a los estudiantes, según el 57,4% de los profesores entrevistados.
- El profesorado informó de un aumento de más del 50% en sus facturas de teléfono, Internet y electricidad.

Esta información confirmó que los docentes se enfrentaron a problemas considerables para proseguir las actividades de enseñanza durante las primeras fases de la pandemia. Además, muestra cómo la tecnología y los recursos familiares no estaban disponibles o distribuidos por igual, lo que aumenta la presión sobre los docentes para ayudar a los alumnos que carecen de recursos o de apoyo de sus familias.

– Alumnos:

- La comunicación entre alumnos y profesores se ha realizado principalmente a través de aplicaciones de mensajería o llamadas telefónicas: WhatsApp (58,3%), llamadas telefónicas (41,5%), videollamadas (24,5%) y correo electrónico (27,3%).
- El 94,5% de los alumnos de primaria y el 69,7% de los de secundaria necesitaron la ayuda de sus madres, padres o cuidadores.
- No todos los alumnos tuvieron acceso a las ventajas del programa *Aprende en casa*. El 61,9% informó de que recibió materiales y recursos de los centros educativos, mientras que solo el 56,7% declaró que utilizó los recursos de *Aprende en casa* con mucha frecuencia.
- Alrededor de la mitad de los alumnos dependían de plataformas digitales: el 65,5% utilizaba siempre o habitualmente la plataforma Google for Education, pero solo el 45,3% utilizaba los recursos en línea de *Aprende en casa*.
- Los alumnos informaron que los principales problemas que experimentaron fueron la falta de ayuda de los docentes, la falta de claridad en sus actividades didácticas y la escasa retroalimentación sobre sus actividades académicas.
- Más del 60% de los alumnos entrevistados comunicó que tenía suficiente espacio físico para hacer sus tareas, pero solo el 37% en la escuela primaria y el 49% en la escuela secundaria tienen acceso a un ordenador para sus actividades escolares en el hogar.

Esta información confirma las dificultades a las que se enfrentan las comunidades escolares, y muestra las limitaciones de este modelo de educación a distancia y la desigual disponibilidad de recursos entre el alumnado.

Además de la encuesta realizada por MEJOREDU, las universidades y los grupos de la sociedad civil también recopilaron datos. Por ejemplo, *Juntos por el Aprendizaje*⁴⁴ (2020) y la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del ITESM (2020) tienen datos disponibles para analizar cómo funcionó el sistema educativo durante la crisis sanitaria. Y aunque ninguna de las encuestas representa al sistema educativo en su conjunto, sus resultados permiten comparar la información y guiar posibles intervenciones para abordar los problemas más apremiantes.

Juntos por el Aprendizaje observó que los padres, docentes, directores y supervisores informaron de condiciones similares con respecto a las percepciones del trabajo escolar durante el confinamiento. Las estrategias que les parecieron más útiles a profesores y alumnos fueron la distribución de recursos digitales, el uso de portafolios y la impartición de tutorías individuales para los alumnos. Las plataformas más utilizadas fueron Zoom, WhatsApp y Google Meet.

Casi todos los estudiantes entrevistados afirmaron que tenían acceso a Internet, y todos afirmaron que disponían de al menos un dispositivo para acceder al contenido digital. Además, aumentó la comunicación entre padres y docentes. En cambio, la comunicación entre los directores y los padres disminuyó. Más del 70% de los directores de centros y docentes estuvo de acuerdo en que tenía competencias digitales para buscar información en Internet y crear y distribuir material. Sin embargo, todos consideraron que necesitaban ayuda para facilitar las actividades escolares del alumnado, principalmente en el ámbito tecnológico y socioemocional. En cuanto a los problemas, más de la mitad de los directores de centros y docentes entrevistados dijeron que se sentían más estresados que antes. Los problemas más significativos percibidos por los estudiantes son los relacionados con los aspectos socioemocionales y de aprendizaje; en el caso de los docentes, existen obstáculos administrativos y tecnológicos que aumentan continuamente la presión.

Asimismo, la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del ITESM (2020) realizó otra encuesta, pero centrada en recabar las percepciones de los padres, específicamente sobre el programa *Aprende en casa*. Este estudio se realizó durante octubre de 2020, siete meses después del inicio de los cierres escolares, y se hizo entre 500 padres cuyos hijos asistían a centros públicos. Lo que se descubrió principalmente fue que el 70% de los padres consideraba que la falta de actividades de enseñanza presencial afectaba emocionalmente a sus hijos. Más de la mitad de los padres entrevistados detectó enfado, ansiedad y tristeza en sus hijos. El 90% de los padres entrevistados tenía acceso a un dispositivo de televisión o un teléfono móvil, y el 70% contaba con acceso a Internet. No obstante, los padres informaron de que a sus hijos no les gustaban o no les interesaban las clases televisadas. Además, el 80% de los padres entrevistados consideraba que las clases televisadas eran menos eficaces que las clases presenciales, mientras que el 62% de ellos expresó la necesidad de recibir un mayor apoyo de los docentes, ya que los padres respondieron a la mayoría de

44. Juntos por el Aprendizaje es una iniciativa apoyada por diferentes grupos educativos independientes que realizaron la encuesta Educación durante la contingencia COVID-19 (Ortega, 2020) durante mayo y junio de 2020, es decir, tres meses después del cierre escolar y el inicio de la actividad escolar a distancia. Esta encuesta se realizó entre padres, docentes, directores y supervisores (65% de centros públicos y 35% de centros privados), para una muestra total de 7.114 entrevistados.

las preguntas planteadas por los alumnos sobre las clases y las tareas en este período. El 75% mantuvo contacto con el personal del centro escolar, pero solo el 16% afirmó que había observado una buena respuesta de los docentes. Entre los aspectos preocupantes destacan tres: falta de interés por parte de los niños en proseguir sus estudios, el aumento en la dificultad para concentrarse de los alumnos y la observación de los padres de una menor iniciativa por parte de sus hijos para estudiar sin el apoyo del profesor. (Fernández, Hernández, Nolasco, de la Rosa, & Herrera, 2020).

Otros estudios señalaban otros efectos percibidos entre los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en un estado mexicano, el 21,3% de los alumnos entrevistados consideró que sus experiencias de aprendizaje se vieron afectadas por la crisis de la covid-19. En comparación, el 47,3% cree que le resultará más difícil encontrar un trabajo cuando termine sus estudios (Cardenas y Ruelas, 2021).

Recientemente, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) publicó los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. Entre los hallazgos cabe destacar que 738.394 estudiantes no terminaron el curso escolar 2019-2020; el porcentaje de estudiantes hombres que abandonó el colegio (el 2,1% en los centros públicos y el 5,5% en los privados) es ligeramente superior en comparación con el de estudiantes mujeres (1,9% en los centros públicos y 2,8% en los privados). El 58,9% de los alumnos que abandonó la escuela lo hizo por razones asociadas a la pandemia, como la pérdida de contacto con sus docentes, la disminución de los ingresos del hogar, el cierre escolar permanente o porque carecían de acceso a Internet y dispositivos tecnológicos. El 41,1% restante de los que no terminaron el curso escolar señalaron otros motivos, como la necesidad de encontrar trabajo y la falta de recursos. Este informe también destaca que alrededor de 5,2 millones de estudiantes no se matricularon en el curso escolar 2020-2021: el 44,2% afirmó que no se matriculó debido a la covid-19, y el 55,8% no se matriculó por falta de recursos económicos. La encuesta destacó que el porcentaje de estudiantes hombres que no se matricularon (10,1%) es ligeramente superior al porcentaje de estudiantes mujeres (9,1%). Cabe destacar que, de los 5,2 millones de alumnos que no se matricularon en el actual curso escolar, 2,9 millones (57%) pertenecen al nivel de educación básica.

Tabla 6.4. Abandono escolar debido a la covid-19 estimado por el estudio del INEGI

En concreto, respecto a quienes no se matricularon en el curso escolar 2020-2021 a causa de la covid-19, el 26,6% de los alumnos manifestó que las clases impartidas en un modelo a distancia no eran funcionales, el 25,3% no se matriculó porque sus padres estaban desempleados y el 21,9% no se matriculó por falta de dispositivos tecnológicos o de acceso a Internet.

Es importante señalar que, de los 32,9 millones de alumnos matriculados en el curso escolar 2020-2021, el 30,3% indicó que no había recibido ayuda de un miembro del hogar para continuar con sus tareas escolares; esta situación empeora en el nivel secundario, donde el 48,3% de los alumnos informaron de que no recibían ayuda. Finalmente, un porcentaje significativo de los alumnos entrevistados declaró que está dispuesto a volver a las clases presenciales si el Gobierno lo permite.

Nivel	Alumnos que abandonaron los estudios durante el curso escolar 2019-2020			Alumnos que no se matricularon en el curso escolar 2020-2021 debido a la covid-19 o por falta de recursos		
	Total	%		Total	%	
		Covid-19	Otra razón		Covid-19	Falta de recursos económicos
Preescolar	98.163	94,7	5,3	737.992	86,9	13,1
Primaria	146.065	73,2	26,8	753.997	32,5	67,5
Secundaria	219.181	57,7	42,3	1.493.528	30,9	69,1
Otros	274.985	39,6	60,4	2.244.397	43	57
Total	738.394	58,9	41,1	5.229.914	44,2	55,8

Fuente: Elaboración propia basada en el INEGI (INEGI, 2021)

Cuadro 6.2. Distribución de la población entre los 3 y los 29 años matriculada en el curso escolar 2020-2021

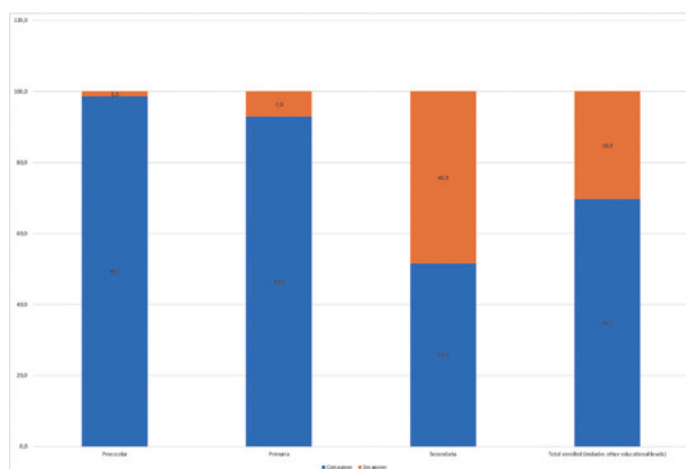


Tabla 6.5. Distribución porcentual de la población de 3 a 29 años matriculada en el curso escolar 2020-2021 por disponibilidad para asistir a clases presenciales si el Gobierno lo permite en el curso escolar actual, por grupos de edad

Edad	Voluntad de volver a las clases presenciales		
	Alta	Media	Poca o nada
3 a 5	53,8	16,5	29,7
6 a 12	60,7	18	21,4
13 a 18	64,1	15,4	20,6
19 a 29	55,9	16,1	28

A pesar de las diferencias entre las encuestas en cuanto a la muestra y el momento, los datos recopilados proporcionan una visión panorámica de la situación del sistema educativo en torno a la crisis de salud pública. Los problemas recurrentes son los relacionados con la ayuda a los estudiantes y a los docentes en aspectos socioemocionales y en el uso de la tecnología, tanto en lo que se refiere al acceso como al desarrollo profesional docente. Cualquier intervención en estos ámbitos debe ir más allá de aspectos técnicos como los equipos informáticos, y debe centrarse en un enfoque pedagógico para que el uso sea más motivador y práctico. Es fundamental entender que ninguna de las encuestas presentadas se centra específicamente en la población más vulnerable, en particular la ubicada en contextos rurales sin acceso a la tecnología a través de la cual se realizaron estas encuestas. De cara al final del curso escolar 2020-2021, aún no se ha informado de un diagnóstico detallado sobre el rendimiento del alumnado y del profesorado. Todavía está pendiente la publicación de información sobre las tasas de matriculación y abandono escolar, así como la necesidad de realizar encuestas más representativas para analizar las condiciones de las diferentes poblaciones. Esta información será valiosa para diseñar políticas e intervenciones que mitiguen los impactos negativos de los cierres escolares en los años posteriores a la pandemia.

6.5 ¿Qué sabemos de las posibles intervenciones?

En la actualidad, sabemos muy poco sobre la magnitud real de los efectos que la crisis de la covid-19 tendrá en México. Los cálculos globales iniciales identifican posibles

pérdidas significativas en el rendimiento académico (Azevedo, Hasan, Goldemberg, Aroob, & Koen Geven, 2020a) y en los ingresos personales (Psacharopoulos, Collis, Patrinos, & Vegas, 2020). Otros estudios describen los posibles efectos adversos en las tasas de abandono escolar, y concluyen que más de 9 millones de estudiantes pueden estar permanentemente fuera de la escuela; casi el 40% de ellos pertenecen a familias de bajos ingresos (Acevedo *et al.*, 2020). Estas estimaciones muestran la importancia de llevar a cabo intervenciones gubernamentales oportunas y eficaces. Además, nos recuerda la relevancia de adoptar el planteamiento de “Reconstruir mejor” una vez que los centros de enseñanza reabran. La adopción de este enfoque permitiría priorizar a las poblaciones más vulnerables y fomentar que se rediseñen las instituciones públicas para evitar que se reproduzcan y persistan las injustas desigualdades educativas que caracterizaban a los sistemas educativos antes y durante la pandemia.

La eficacia de las intervenciones de los Gobiernos nacionales para abordar las consecuencias negativas de la pandemia de covid-19 depende directamente de la disponibilidad de pruebas científicas sólidas sobre las causas y las intervenciones correspondientes. A pesar de algunas limitaciones, la investigación disponible destaca las principales causas que explican algunas de las desigualdades asociadas con la crisis de covid-19, como la brecha digital, las diferencias en el capital cultural entre las familias, los entornos de aprendizaje inadecuados en el hogar, los problemas de salud mental, el desempleo, la falta de materiales educativos, las deficiencias nutricionales y la baja calidad de los programas de educación a distancia disponibles (Acevedo *et al.*, 2020; Akmal, Hares, & O'Donnell, 2020; Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević, & Umek, 2020; Asanov, Flores, McKenzie, Mensmann, & Schulte, 2020; Azevedo, Hasan, Goldemberg, Aroob, & Koen Geven, 2020b; (Dorn, Hancock, Sarakatsannis, & Viruleg, 2020); (Grewenig, Lergetporer, Woessmann, & Zierow, 2020); (Hanushek & Woessmann, 2020); (López Boo, Behrman, & Vázquez, 2017); (Lustig, Neidhöfer, & Tommasi, 2020); (UNESCO, UNICEF, World Bank, 2020).

La identificación y el análisis de estas causas ayudarán a analizar la viabilidad y los posibles efectos de las intervenciones educativas. La investigación disponible identifica diferentes intervenciones, como el fomento de la colaboración entre las instituciones de educación y de sanidad pública, la implementación de programas para reducir específicamente las tasas de abandono escolar, el diseño de programas de aprendizaje de verano, la proporción de acceso gratuito a Internet y la modificación de los criterios de calificación. Otras intervenciones sugeridas incluyen la organización de talleres para enseñar a los alumnos a usar las plataformas de aprendizaje a distancia, ayudar a los alumnos y las familias en la creación y mejora de los entornos de aprendizaje en el hogar, la distribución de becas y de programas de transferencias monetarias condicionadas, los programas de alimentación y el apoyo psicológico. Independientemente de la combinación de intervenciones, es esencial

subrayar que deben priorizarse los programas de recuperación del aprendizaje (Acevedo *et al.*, 2020; Akmal *et al.*, 2020; Aristovnik *et al.*, 2020; Asanov, Flores, McKenzie, Mensmann, *et al.*, 2020; Asanov, Flores, McKenzie, & Schulte, 2020; Dorn *et al.*, 2020; Grewenig *et al.*, 2020; Hanushek & Woessmann, 2020; López Boo *et al.*, 2017; Lustig *et al.*, 2020; Marinoni, Land, & Jensen, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Sanchez, Cueto, Penny, & Hidalgo, 2020). Como era de esperar, estas recomendaciones proporcionan algunas ideas sobre las diferentes opciones que tienen los Gobiernos para abordar las desigualdades educativas en el período posterior a la pandemia.

6.5.1 Opciones de políticas

Como se ha señalado, varias restricciones limitan la evaluación de los programas actualmente implementados y, por lo tanto, la identificación de resultados preliminares. La mayor parte de las investigaciones disponibles sigue siendo descriptiva, con un acceso limitado a las evaluaciones de los programas. Además, de acuerdo con lo revisado, no se ha publicado ningún cálculo de las tasas reales de abandono escolar. Estas condiciones limitan el posible uso de pruebas para respaldar diferentes opciones políticas. Por consiguiente, algunas de las opciones sugeridas se basan principalmente en supuestos extraídos de análisis comparativos o de recomendaciones internacionales generales. No obstante, es necesario entender el contexto y recabar nuevas pruebas para comprender mejor cómo responderá el sistema educativo a los problemas creados por los cierres escolares. Las siguientes actividades están respaldadas por los estudios disponibles, como un planteamiento gradual que debe explorarse, ya que la información sobre las posibles políticas educativas que se aplicarán en un período de recuperación posterior a la covid-19 sigue siendo limitada.

a) Mejorar la información recopilada

Las condiciones descritas hacen prever que los contextos serán difíciles para las comunidades escolares. La interacción entre las antiguas y las nuevas desigualdades educativas dará lugar a un contexto muy complejo para diseñar políticas de recuperación. Las intervenciones estudiadas representan diferentes estrategias, cuya eficacia en el caso de México podría ser difícil de evaluar, ya que los datos sobre las tasas actuales de matriculación y de abandono escolar, y sobre la eficacia de las diferentes políticas implementadas durante la crisis de salud pública, son limitados. Una de las actividades iniciales esenciales analiza las condiciones que se observan actualmente en el sistema educativo en este contexto. La recopilación de información fiable y actualizada será una prioridad para comprender mejor los aspectos clave, como la forma en que los docentes interactuaron con los estudiantes o cómo las comunidades escolares apoyaron a los docentes y los directores de los centros de enseñanza. En la primera etapa se necesitarán datos de tres fuentes: centros de enseñanza, familias y alumnos que

abandonaron los programas de educación formal. En la Tabla siguiente se describe la información específica que se necesita para realizar un diagnóstico preliminar.

Tabla 6.6. Información que hay que recopilar

Grupo	Información
Alumnos	- Evaluación del aprendizaje - Condición socioemocional - Necesidades específicas basadas en características individuales (condición familiar, educación especial, condición de inmigrante) - Condiciones de salud
Docentes	- Condición socioemocional - Conocimiento de prácticas docentes eficaces - Peticiones de actividades de desarrollo profesional - Condiciones de salud
Directores de centros de enseñanza	- Información sobre infraestructuras y materiales educativos disponibles en los centros - Condición socioemocional - Condiciones de salud - Evaluación de las condiciones comunitarias
Alumnos fuera de la escuela	- Condición socioemocional - Condiciones de salud - Factores que explican el abandono - Planes futuros y necesidades específicas - Percepciones sobre las opciones políticas

La recopilación de datos fiables es una prioridad, ya que la información disponible actual no es representativa a escala nacional en varios casos, y el análisis es limitado con respecto a las condiciones actuales de los estudiantes y los profesores. Además, el análisis y la información sobre el tipo de prácticas docentes llevadas a cabo, sobre cómo se enseñó a los alumnos o si se hizo un buen seguimiento, y también sobre cómo los docentes pueden abordar los problemas de pérdida de aprendizaje una vez que los centros educativos reabran, son limitados.

b) Programas de recuperación del aprendizaje

La información recopilada indica que una parte significativa de la población estudiantil en México ha experimentado dificultades considerables para seguir aprendiendo durante la pandemia. Como señalan los datos disponibles, la distribución de los alumnos entre los niveles de rendimiento académico en las pruebas nacionales realizadas antes de la pandemia demuestra que un porcentaje significativo de la población no alcanzaba un rendimiento

académico adecuado antes de la interrupción de las clases. Dados los efectos diferenciados previstos en el rendimiento del alumnado, será necesario diseñar e implementar programas de recuperación del aprendizaje.

Un aspecto fundamental es la capacidad de identificar lugares no tradicionales para ofrecer más oportunidades a los alumnos desfavorecidos. Una intervención eficaz exigirá explorar intervenciones como los currículos modificados, la diversificación de materiales y actividades de docencia, la ampliación de los días y/o cursos escolares, la tecnología educativa (repositorios y materiales digitalizados), las actividades extraescolares, los programas intensivos de aprendizaje de verano, la contratación de docentes especializados para acelerar el aprendizaje y, lo más importante, la adopción de estas iniciativas en prácticamente todos los centros de enseñanza del país.

Para llevar a cabo programas de recuperación del aprendizaje, la participación de los padres será fundamental en la etapa posterior a la pandemia. Como han puesto de manifiesto las diferentes encuestas, el papel de los padres en la ayuda a los alumnos en el hogar influyó para que las experiencias de aprendizaje fueran mejores. Lamentablemente, las políticas diseñadas para promover la participación de los padres en México no han sido eficaces (Flores-crespo & Ramírez Ramón, 2015; Martín & Flores, 2015).

Independientemente de la limitada participación de los padres observada antes de la pandemia, sus efectos positivos asociados con el rendimiento académico (Martínez Rizo, 2004) dan a entender que promover su participación será una estrategia eficaz para complementar las actividades de enseñanza en los centros educativos. Dado que la recuperación del aprendizaje requiere explorar cualquier lugar fuera de los centros, la definición de nuevas políticas para fomentar la participación de los padres será una prioridad para diversificar las intervenciones y aumentar la efectividad escolar a la hora de ayudar a los estudiantes desfavorecidos.

c) Adoptar un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida crean oportunidades de aprendizaje “arraigadas en la integración del aprendizaje y la vida, abarcando actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos, mujeres y hombres), en todos los contextos durante toda la vida (familia, escuela, centros comunitarios, museos, lugares de trabajo) y a través de una variedad de modalidades (formal, no formal e informal)” (UIL, n.d.). Durante el proceso de recuperación, será necesario adoptar planteamientos flexibles para crear múltiples oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de los centros de enseñanza. La adopción de este enfoque por parte de los sistemas educativos nacionales y locales, teniendo en cuenta estas características, puede crear dos

condiciones esenciales para ayudar a los estudiantes y a sus familias: a) aumentará y diversificará el número y el tipo de partes interesadas que participan en la reorganización de los sistemas educativos; b) creará opciones de “colchones de seguridad” para ayudar a los que abandonan el colegio mediante la promoción de vías de aprendizaje flexibles, el reconocimiento de diferentes experiencias de aprendizaje y la reorganización de las opciones escolares no formales. La adopción de este enfoque puede aportar diferentes ventajas, como la colaboración de las autoridades locales y la flexibilización de los métodos de impartición de la enseñanza, así como una mayor participación y financiación para apoyar los programas de recuperación.

d) Aumento de la financiación

Como se ha señalado en diferentes informes sobre políticas educativas posteriores a la covid-19, la implementación de programas de recuperación incrementará la presión para aumentar y mejorar el gasto en educación. En México, el gasto educativo, del que casi un tercio se destina a la educación básica, equivale al 6,1% del PIB. Un problema que hay que tener en cuenta para el período pos-pandemia es que casi el 98% del gasto en educación actual se destina a salarios, lo que dificulta la financiación de programas de recuperación adicionales, como la ampliación de los días escolares, las actividades extraescolares o los programas de verano.

Basándose en la única tasa de abandono escolar publicada oficialmente para la educación básica durante el confinamiento, estimada en el 10% (lo que representa alrededor de 2,5 millones de alumnos), la creación de oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela para obtener un título de educación básica exigirá invertir casi 344 millones de dólares estadounidenses. Del mismo modo, basándose en el número de alumnos que no estaban matriculados en la educación básica en el curso escolar 2020-2021 (INEGI, 2021), la creación de oportunidades de aprendizaje fuera del colegio requeriría casi 406 millones de dólares estadounidenses. Estas estimaciones se calculan partiendo de la base del gasto actual en programas de educación de adultos. Además, el peor de los escenarios descrito en la Tabla 5 implicaría una inversión de 665,1 millones de dólares, lo que significa multiplicar por seis el actual presupuesto federal asignado al el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

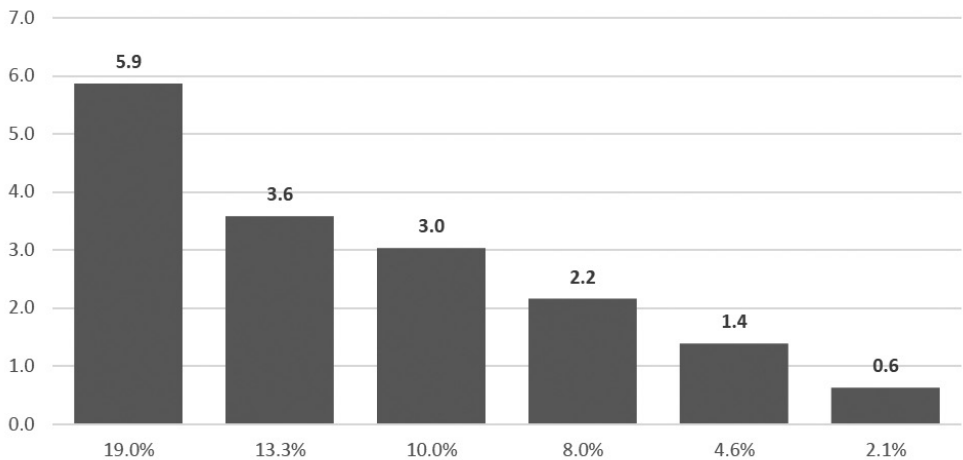
Tabla 6.7. Inversión requerida

Escenarios según las tasas de abandono						
Tasa de abandono	19%	13,3%	10%	8%	4,6%	2,1%
Millones de dólares estadounidenses	665,1	406,5	343,8	245,1	157,3	71,1
% PIB	0,05	0,03	0,03	0,02	0,01	0,01

Fuente: elaboración propia

El 19% se basa en el abandono en la educación secundaria superior (SEP, 2021).
El 13,3% se basa en el número de alumnos que no estaban matriculados en la educación básica en el curso escolar 2020-2021 (INEGI, 2021)
El 10% se basa en el abandono estimado oficial en la educación básica durante el confinamiento
El 8% se basa en el número de estudiantes que estaban matriculados en el curso escolar 2019-2020 y que no están matriculados en el de 2020-2021 debido a la covid-19 o a la falta de recursos según el tipo de centro escolar (INEGI, 2021)
El 4,6% se basa en el abandono en la educación secundaria (SEP, 2021).
El 2,1% se basa en el nivel de abandono más alto en educación primaria (SEP,2021)

Cuadro 6.3. Radio del coste total de reinserción/presupuesto federal actual destinado al INEA, en número de veces



Al igual que en recomendaciones anteriores, estos cálculos pueden ayudar a identificar algunos de los posibles problemas que se abordarán en el período posterior a la pandemia por covid-19. Una estimación más detallada exigirá la identificación de estrategias que se analizarán en un futuro próximo, además de identificar mejor las poblaciones a las que se dirigen.

6.6 Comentarios finales

Más allá de la selección e implementación ideal de intervenciones o programas específicos respaldados por las pruebas, hay tres aspectos clave que deben tener en cuenta los encargados de la toma de decisiones durante el diseño de los planes de recuperación educativa en México. En primer lugar, es necesario concienciar a los actores y a las partes interesadas a nivel nacional sobre la magnitud y la gravedad de la crisis educativa post-covid-19. La sensibilización es crucial, ya que puede contribuir a aumentar el presupuesto de educación pública. Además, es necesario transmitir de manera eficaz que cualquier iniciativa para abordar las desigualdades educativas asociadas a la crisis de la covid-19 exigirá un compromiso a largo plazo, en períodos de al menos nueve o diez años.

El segundo aspecto es que ahora existe una oportunidad política para impulsar transformaciones significativas en la manera de organizar los sistemas educativos de la región. Esta situación ofrece la posibilidad de diversificar los métodos de impartición de la enseñanza (principalmente a través de la digitalización) y de fomentar la adopción de políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que los programas de educación no formal e informal podrían convertirse en vías eficaces para desarrollar habilidades entre las poblaciones desfavorecidas, incluidas las que abandonan los programas de educación formal. También puede ayudar a involucrar a nuevos actores educativos (como Gobiernos locales, centros comunitarios o museos) para promover oportunidades de aprendizaje flexibles y diversas. En otras palabras, el diseño de políticas educativas en el período posterior a la pandemia puede ser una oportunidad para organizar estrategias y crear todo tipo de oportunidades de aprendizaje (formal, no formal e informal). Finalmente, la aplicación de un plan de recuperación de la educación puede crear inadvertidamente nuevas desigualdades o profundizar las desigualdades causadas por decisiones, contextos o políticas anteriores. La disminución de las desigualdades injustas debe ser un principio rector permanente a la hora de definir las características de cualquier intervención o plan de recuperación.

La pandemia de covid-19 ha creado nuevos e impredecibles desafíos para los sistemas educativos. Sin embargo, casi 12 meses después del cierre escolar, es necesario comprender mejor los efectos nocivos de las medidas de contención de la covid-19 en México, las características de las desigualdades educativas agravadas y la manera en que las comunidades escolares pueden responder a estos desafíos. Además, es fundamental diseñar posibles

intervenciones teniendo en cuenta los efectos a largo plazo de la pandemia, evitando una perspectiva simplista en la que la simple reapertura de los centros de enseñanza (un enfoque de “lo mismo de siempre”) sea el principal y único objetivo político inmediato.

Bibliografía

- Acevedo, I., Castro, E., Fernandez, R., Flores, I., Szekely, M., & Zoldo, P. (2020). *¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.
- Akmal, M., Hares, S., & O'Donnell, M. (2020). *Gendered Impacts of COVID-19 School Closures: Insights from Frontline Organizations*. Washington, D.C. Aprende en Casa (2020). Sitio web Aprende en Casa. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). *Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective*. *Sustainability* (Switzerland), 12(20), 1–34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2020). *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine* (Policy Research Working Paper No. 9252). Washington, DC. [Recuperado de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/328261589899308503/pdf/Remote-learning-Time-Use-and-Mental-Health-of-Ecuadorian-High-School-Studentsduring-the-COVID-19-Quarantine.pdf>]
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., & Schulte, M. (2020). *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine* (Policy Research Working Paper No. 9252). Washington, D.C.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Aroob, S., & Koen Geven, I. (2020a). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates* (Policy Research Working Paper No. 9284). World Bank Group. Washington, D.C. [Recuperado de <http://www.worldbank.org/prwp.%0Ahttp://pub-docs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>]
- Amador Bautista, R. (2020). Aprende en Casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. *Cadémica*, 138–144. [Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf]
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimmerman, A., & Loeza Altamirano, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Lati-*

noamericana de Estudios Educativos, 50(ESPECIAL), 41–88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.96>

- Cárdenas y Ruelas (2021). Resultados de la encuesta sobre empleabilidad juvenil. Reporte sin publicar.
- Campos-Vazquez, R. M., & Santillan, A. S. (2018). Supply of schooling and dropout rates: Evidence from the Oportunidades programme in Mexico. *Development Policy Review*, 36(4), 445–464. <https://doi.org/10.1111/dpr.12238>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Ciudad de México.
- Compañ García, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(3), 95–120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- CONEVAL. (2019). Pobreza en México: Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas.
- CONEVAL. (2020). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020*. Ciudad de México.
- Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic. *Intercultural Education*, 00(00), 1–8. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1843895>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. *McKinsey & Company*, (June), 1–14. [Recuperado de [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public and Social Sector/Our Insights/COVID-19 and student learning in the United States The hurt could last a lifetime/COVID-19-and-student-learning-in-the-United-States-FINAL.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/COVID-19%20and%20student%20learning%20in%20the%20United%20States-FINAL.pdf) %0Ahttps://www.mckinse]
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*, 55–65.
- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., de la Rosa, R., & Herrera, N. (2020). *Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano*. ITESM. Mexico.
- Flores-crespo, P., & Ramírez Ramón, A. V. (2015). La Participación Social en la Escuela en México. Una Revisión de Literatura. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 77–94. [Recuperado de www.rinace.net/reice/]

- Grewenig, E., Lergetporer, P., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low-and High-Achieving Students*. CESifo Working Paper (Vol. 8648).
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. París. [Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-economic-impacts-of-learning-losses_21908d74-en]
- Hevia, F. (2020). *La emergencia educativa : recuento de daños de los efectos negativos de la pandemia por Covid-19 en la educación y algunas recomendaciones*.
- INEE. (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior*. México. [Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>]
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en LA EDUCACIÓN (ECOVIED-ED) 2021: presentación de resultados*. Juntos por el Aprendizaje. (2020). *Primaria*. Ciudad de México.
- Lee, S., & Koh, A. (2020). Lessons for Latin America from Comparative Education: South Korea's Teacher Policy. *Discussion Paper No. IDB-DP-744*, (April), 29. [Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Lessons-for-Latin-America-from-Comparative-Education-South-Koreas-Teacher-Policy.pdf%0Ahttps://publications.iadb.org/en/lessons-for-latin-america-from-comparative-education-south-koreas-teacher-p>]
- Lopez Boo, F., Behrman, J. R., & Vazquez, C. (2017). *Economic Costs of Preprimary Program Reductions due to COVID-19 Pandemic* (Vol. 5). [Recuperado de <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298%0Ahttp://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005%0Ahttp://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/58%0Ahttp://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P>]
- Lustig, N., Neidhöfer, G., & Tommasi, M. (2020). *Short and Long-Run Distributional Impacts of COVID-19 in Latin America* (Vol. 96).
- Magallanes Ulloa, E., & Ávila González, J. (2020). La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México. *Revista Del Centro de Investigación de La Universidad La Salle*, 14(53), 11–44. <https://doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005>
- Marinoni, G., Land, H. Van, & Jensen, T. (2020). *THE IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION AROUND THE WORLD IAU Global Survey Report*. [Recuperado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf]

- Martín, C. J., & Flores, E. G. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela : un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 1–24.
- Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 817–839.
- Mendoza Cazarez, D. C. (2019). Factors Affecting School Dropout and Completion in Mexico: Does Agency Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(3), 311–328. <https://doi.org/10.1080/19452829.2019.1609917>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/f6dc8198-es>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). ‘Homeschooling in times of corona’: exploring Mexican and German primary school students’ and parents’ chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2020). *Lost Wages: The COVID-19 Cost of School Closures* (No. 9246). *Policy Research Working Paper - World Bank*. Washington, DC. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3682160>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. Enseña Perú*. Lima. [Recuperado de https://educar2050.org.ar/covid-19_brief_ocde_español_completo/]
- Sanchez, A., Cueto, S., Penny, M., & Hidalgo, A. (2020). Listening to Young Lives at Work in Peru, (Agosto).
- SEP. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Sistema de consulta Interactiva de Estadísticas Educativas*.
- SEP. (2021). REPORTE DE INDICADORES EDUCATIVOS.
- UIL. (n.d.). Making lifelong learning a reality: A handbook. Hamburgo: UIL- UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020 – Latin America and the Caribbean – Inclusion and education: All means all*. París. [Recuperado de en.unesco.org/gem-report?LAC2020inclusion]
- UNESCO. (2021). *Key points, challenges, and dilemmas to plan a safe return to in-person classes 1*. Francia.
- UNESCO, UNICEF, World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. París, Nueva York, Washington, D.C. <https://doi.org/10.1002/9781444323252.ch9>

- Vegas, E., & Petrow, J. (2007). *Raising Student Learning in Latin America. Raising Student Learning in Latin America*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7082-7>
 - Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ...
 - Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
-

Autores:

Sergio Cárdenas es profesor asociado del Departamento de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas de México (CIDE). También forma parte de la Global Education Innovation Initiative, y es ex editor de la revista *Reformas y Políticas Educativas*.

Dulce Lomelí obtuvo una licenciatura en Educación de la Universidad de La Salle Bajío. Tiene un máster en gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona y un máster en Políticas Educativas de CREFAL. Actualmente, trabaja en proyectos para integrar la tecnología en los centros de enseñanza.

Ignacio Ruelas obtuvo una licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. También tiene un máster en Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Y es asistente de investigación en el Departamento de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

CAPÍTULO 7

La educación en casa en Noruega durante la pandemia. Aprendizaje digital con acceso desigual a una ayuda cualificada en casa y desigualdad en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los centros de enseñanza

*Marte Blikstad-Balas, Astrid Roe,
Cecile Pedersen Dalland y Kirsti Klette*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 7

La educación en casa en Noruega durante la pandemia. Aprendizaje digital con acceso desigual a una ayuda cualificada en casa y desigualdad en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los centros de enseñanza

Marte Blikstad-Balas⁴⁵, Astrid Roe, Cecile Pedersen Dalland y Kirsti Klette

Resumen

La pandemia de covid-19 ha forzado un confinamiento mundial sin precedentes que ha cambiado en gran medida lo que significa ser profesor, estudiante, e incluso padre en los meses en los que los centros de enseñanza han estado cerrados. Mientras que la mayoría de los sistemas escolares normalmente requieren la asistencia física diaria y reúnen a los alumnos en grandes grupos para aprender en un esfuerzo colectivo, el cierre de los centros y los meses de distanciamiento social han desplazado el lugar de aprendizaje al hogar, donde este se realiza principalmente en solitario o con ayuda de los miembros de la familia a través de las tecnologías disponibles. En este capítulo explicamos la manera en que el cierre escolar ha afectado a los estudiantes de los cursos 1º a 10º en Noruega, donde en marzo de 2020 se pidió a los profesores que realizaran toda la docencia desde casa utilizando aparatos digitales y métodos de enseñanza a distancia. Al igual que en otros países, los profesores y los directores de los centros educativos noruegos no estaban preparados para la digitalización de la noche a la mañana a pesar de las buenas infraestructuras tecnológicas y de un plan de estudios que hace hincapié explícitamente en la importancia de la competencia digital en todas las asignaturas. Basándonos en una encuesta nacional realizada entre los padres (tamaño de la muestra = 4.642) sobre cómo se organizó la educación digital en casa, hemos investigado qué clase de oportunidades digitales se ofrecieron a los estudiantes durante el periodo de enseñanza a distancia. Nuestras conclusiones principales son que la educación digital en casa consistió sobre todo en la realización de tareas individuales por parte de los alumnos con apoyo limitado de los profesores, sobre todo en los cursos más bajos. Analizamos cómo el acceso desigual a una ayuda cualificada en casa ha hecho peligrar uno de los ideales centrales del modelo nórdico de educación, en el que la igualdad de oportunidades de aprendizaje es una aspiración fundamental.

45. Autora para la correspondencia Marte Blikstad-Balas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oslo, Oslo, Noruega. e-mail: marte.blikstad-balas@ils.uio.no

7.1. Introducción

En este capítulo investigaremos cómo respondió el Gobierno noruego al brote internacional de covid-19 y trataremos las medidas que se adoptaron para garantizar unas oportunidades de aprendizaje iguales para todos los estudiantes con independencia de su origen socioeconómico, uno de los principios clave del modelo nórdico de educación (Klette, 2018). El 27 de febrero de 2020, las autoridades noruegas anunciaron los primeros casos confirmados de coronavirus en el país, y afirmaron que estaban siguiendo de cerca la situación. El 13 de marzo se establecieron diversas restricciones en todas las áreas de la sociedad con el fin de contener el virus y mantener la pandemia bajo control. Además de las normas estrictas de distanciamiento social que limitaban el número de personas que podían interactuar y establecían la distancia que debía mantenerse en todas las situaciones fuera de las “cohortes” fijadas, un cambio importante para la mayoría de los noruegos fue la restricción de los lugares en los que se les permitía trabajar o estudiar. A partir del 13 de marzo, todas las instituciones educativas se cerraron, y se instó a la ciudadanía a evitar el uso innecesario del transporte público y a trabajar temporalmente desde casa si era posible. El conjunto de normas hecho público en marzo de 2020 se considera la normativa nacional más severa desde la ocupación de Noruega durante la Segunda Guerra Mundial.

Al igual que en otros países a raíz del cierre de los centros de enseñanza, la educación que normalmente se impartía en las guarderías, los jardines de infancia, los colegios y las universidades noruegas fue sustituida repentinamente por la llamada “educación en casa” o “aprendizaje a distancia”⁴⁶. Líderes de todo el mundo expresaron su preocupación por las pérdidas globales de aprendizaje previstas a consecuencia de la pandemia (Azevedo *et al.* 2020; Azevedo *et al.* Capítulo 6; Kuhfeld *et al.*, 2020) a pesar del consenso mundial en que la educación para todos debía seguir siendo una prioridad, aunque los edificios físicos de las escuelas estuvieran cerrados (Reimers, 2020). Otra cuestión de interés mundial fue qué plan de estudios debían utilizar los profesores durante la crisis sanitaria (Daniel, 2020), y de qué manera las escuelas podían garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes cuando estos fueron enviados a casa (Azevedo *et al.* Capítulo 16; OECD, 2018).

A diferencia de muchos otros países, en Noruega la pandemia no dio lugar a un replanteamiento de las prioridades del currículo nacional o a nuevas políticas educativas a escala estatal. Todos los municipios noruegos (“titulares de escuelas”) son responsables de garantizar que sus centros de enseñanza se gestionan de conformidad con la ley que regula

46. Algunas guarderías, jardines de infancia y colegios se mantuvieron abiertos para los hijos de personas con funciones básicas para la sociedad durante la pandemia (por ejemplo, servicios sanitarios, transportes o infraestructuras).

la educación primaria y secundaria (Ley de Educación de 1998). Durante la pandemia, los municipios también asumieron la responsabilidad de adoptar las medidas apropiadas de control de la infección (Directorio de Sanidad Noruego, 2020). El titular del centro de enseñanza tiene la obligación de garantizar que todos los estudiantes reciben una educación homologada conforme tanto con el plan de estudios nacional como con la Ley de Educación, incluso si los centros están cerrados o tienen una capacidad limitada (Directorio de Educación y Formación Noruego, 2021a). Por lo tanto, en los periodos en los que los centros están cerrados o sometidos a otras restricciones, en el ámbito municipal se debe respetar, en la medida de lo posible, la distribución de asignaturas y las horas de enseñanza establecidas, y solo puede ofrecer menos horas si puede justificar por qué es necesario. En general, la enseñanza tiene que proporcionar a los estudiantes la oportunidad de alcanzar los objetivos de competencia en todas las asignaturas, una expectativa que cabe destacar que no se rebajó durante la pandemia. En el caso de los alumnos con necesidades especiales, como los que tienen derecho a educación especial o a otras formas de apoyo especializado, la ley temporal aprobada en relación con la covid-19 permite que el titular del centro de enseñanza realice ajustes en la docencia si es necesario y justificable (Ley Temporal sobre adaptaciones en la Ley de Guarderías, Ley de Educación y la Ley de Escuela Libre para paliar las consecuencias de los brotes de covid-19, 2020).

7.2. El contexto noruego

Como telón de fondo de la respuesta de Noruega a la pandemia proporcionaremos algunos datos clave relativos al sistema escolar noruego y los compararemos con otros países. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la igualdad de oportunidades para todos ha sido una de las piedras angulares del modelo nórdico de educación, un modelo conocido internacionalmente por otorgar relevancia a los factores que determinan una educación de alta calidad (Klette, 2018). En Noruega, todos los niños tienen derecho legal a 13 años de educación gratuita a partir de los seis años, y una gran mayoría de alumnos (96%) cursan sus estudios en la escuela pública, y no en la privada (Directorio de Educación y Formación Noruego 2020). Noruega no permite que los particulares extraigan beneficio de sus actividades educativas. Además, solo se autoriza la creación de una escuela privada si esta sigue una pedagogía alternativa (por ejemplo, las escuelas Montessori) o si es un centro religioso. Con todo, los pocos centros de enseñanza privados del país están obligados a respetar el plan de estudios nacional (Klette, 2018).

El sistema escolar obligatorio noruego se divide en dos partes: enseñanza primaria (de seis a 13 años) y enseñanza secundaria. La enseñanza primaria consta del primer ciclo de primaria (de 1º a 4º, de los seis a los 10 años), el ciclo intermedio (de 5º a 7º, de los 10 a los 12 años), y el primer ciclo de secundaria (de los 13 a los 16 años). El curso escolar empieza en

agosto y termina en junio. Hasta 8º, los alumnos solamente reciben comentarios didácticos, y a partir de 8º se empieza a poner notas. Como en los demás países nórdicos, el sistema escolar se considera un instrumento clave para garantizar una sociedad justa e igualitaria que apoye la democracia, la participación, el bienestar y el aprendizaje permanente para todos con independencia de sus orígenes sociales, económicos y geográficos (Klette, 2018).

Según los parámetros del programa de evaluación PISA, el rendimiento de los estudiantes noruegos iguala o supera la media de la OCDE en ciencias, lectura y matemáticas. Dicho programa muestra pequeñas diferencias en las puntuaciones en comparación con otros países, lo cual indica que las escuelas noruegas son “ampliamente capaces de ofrecer una educación igualitaria a los alumnos de diferentes orígenes, y que en la gran mayoría de los centros hay alumnos que rinden a distintos niveles de competencia” (Directorio de Educación y Formación Noruega 2020, p. 35). Si bien ningún país del mundo puede afirmar que ha eliminado las desigualdades socioeconómicas en educación, los países escandinavos, caracterizados por el igualitarismo, tienen mayores niveles de movilidad social que aquellos otros en los que las desigualdades son mayores (OECD, 2018). La diversidad de los estudiantes en lo que a origen étnico se refiere ha cambiado en las últimas décadas, y en 2019, el 18% de los alumnos de la enseñanza obligatoria eran de procedencia inmigrante. En general, estos estudiantes obtienen buenos resultados en el sistema educativo noruego, aunque sus notas son algo inferiores en comparación con las de otros compañeros (Directorio de Educación y Formación Noruega, 2020).

En Noruega, los profesores tienen gran autonomía a la hora de decidir cómo adaptar el currículo nacional y enseñar sus materias, ya que el plan de estudios es un marco que indica sobre todo áreas temáticas y objetivos (Mølsted y Karseth, 2016; Sivesind y Wahlström, 2016), dejando a las escuelas locales y a los docentes decidir cuándo y cómo enseñar un área de contenidos y un tema específicos. Esto significa que se espera interpretaciones meditadas del currículo por parte de los profesores y los centros de enseñanza, tales como establecer sus propios métodos pedagógicos y decidir qué recursos (por ejemplo, aplicaciones y programas informáticos) incluir. Mausethagen y Møstad (2015) resumen la autonomía de los docentes noruegos en función de tres factores: 1. libertad pedagógica y ausencia de control; 2. voluntad y capacidad de justificar las prácticas, y 3. responsabilidad local (los municipios son titulares de las escuelas). Como mostraremos a continuación, la autonomía docente adquiere particular visibilidad durante la escolarización en casa, ya que los centros educativos y los profesores pueden interpretar y estructurar la situación de manera diferente en lo que a requisitos de asistencia, registro y tareas se refiere. Además, la ausencia de control nacional a alto nivel, como la evaluación del profesorado, las pruebas nacionales a alto nivel y las reválidas, otorgan un importante grado de autonomía, pero también de responsabilidad, a los docentes noruegos (Hatch, 2013; Hatch *et al.*, 2020).

La gran autonomía del profesorado se hizo especialmente visible durante la escolarización en casa. Aunque la asistencia a la escuela no se suspendió durante la pandemia, cada centro de enseñanza, e incluso cada profesor, decidió con qué frecuencia debían participar los estudiantes (por ejemplo, conectándose a Zoom o a Teams a horas determinadas, o entregando tareas en plazos establecidos de antemano). Cada centro disponía de autonomía para tomar todas las decisiones sobre la organización de la enseñanza a distancia, y la única decisión a escala nacional fue que todos los exámenes finales nacionales (que normalmente se realizan en mayo) se cancelaron para 2020 y 2021. El principal mandato a los profesores de Noruega, a saber, planificar e impartir enseñanza y evaluar el aprendizaje de cada alumno –y de la clase en su conjunto (Directorio de Educación y Formación Noruego, 2020)– nunca se puso en cuestión durante la pandemia. Sin embargo, las autoridades no realizaron esfuerzos a escala nacional para ayudar a los docentes a llegar a todos los alumnos por medios digitales, o para complementar la educación de los estudiantes marginados que necesitaban apoyo adicional. Además, no se implementaron medidas nacionales para compensar las diferencias entre estudiantes que podían contar con sus padres en casa durante la enseñanza a distancia y los que no. Esto no significa que los profesores individuales no hicieran un seguimiento de sus alumnos, pero sí que no había directrices nacionales ni apoyo para garantizar que esa ayuda fuera coherente. Al leer otras contribuciones a este libro, queda claro que, comparado con otros países, Noruega hizo muy poco en el plano nacional para garantizar la igualdad en la educación de todos los estudiantes durante el cierre de los centros de enseñanza.

7.3. Pedagogía en pandemia: el aprendizaje por medios digitales

Mientras que algunos países apoyaban la enseñanza a distancia a través de recursos como libros, aulas educativas de televisión e incluso la radio (Miks y McIlwane, 2020; Unesco, Unicef, World Bank, 2020), debido a las sólidas infraestructuras digitales de Noruega parecía natural que toda la enseñanza a distancia se realizara mediante la educación por medios digitales utilizando las plataformas ya establecidas en las escuelas. Las políticas educativas y el currículum nacional noruego hicieron de las competencias digitales un objetivo explícito hace ya décadas, y se da por sentado que los docentes utilizan la tecnología digital en todos los grados y todas las asignaturas (Erstad, 2006; Wieberg Klausen, 2020). En la reforma de la enseñanza obligatoria y secundaria de 2006 *Fomento del conocimiento* se definieron cinco competencias básicas para el aprendizaje en la escuela, el trabajo y la vida social. Estas competencias son básicas en el sentido de que son consideradas fundamentales para el aprendizaje de todas las materias, además de un requisito previo para que los estudiantes demuestren sus aptitudes y sus cualificaciones en cada asignatura y entre todas ellas. Una de estas competencias es la digital (Directorio de Educación y Formación Noruego,

2012). Las competencias digitales se definen como la capacidad de utilizar diferentes herramientas, medios y recursos digitales de manera eficiente y responsable, llevar a cabo tareas prácticas, encontrar y procesar información, diseñar productos digitales y comunicar contenidos. Además, incluyen el desarrollo de criterio digital mediante la adquisición de conocimientos y buenas estrategias para el uso de Internet (Directorio de Educación y Formación Noruega). Estas aptitudes deberían estar presentes en todas las materias y ser utilizadas cuando resulten relevantes. Es tarea de cada profesor tomar las decisiones sobre la tecnología digital dentro de las limitaciones impuestas por los equipos y los programas disponibles en el centro de enseñanza.

Una condición previa esencial para que la escuela logre pasar con éxito a la tecnología digital de la noche a la mañana es que haya acceso suficiente a equipos y a una línea de Internet estable. El acceso a Internet en casa se ha calculado en varias ocasiones en un 98% de la población (por ejemplo, Estadísticas Noruega, 2020), y el acceso general de los alumnos a la tecnología se encuentra significativamente por encima de la media europea medida en índice de ordenadores portátiles por alumno (OECD, 2015). Aunque esta importante infraestructura digital puede parecer alentadora, estudios anteriores revelaron que la adopción de la tecnología varía mucho según el aula, y que la manera en que se utiliza depende en gran medida de cada profesor. El acceso a la tecnología no es un predictor fiable de su aplicación real por parte de los docentes (Blkstad-Balas y Klette, 2020; Elstad, 2016; Gil-Flores *et al.*, 2017). El hecho de que cada profesor pueda decidir en qué grado y de qué manera quiere incluir la tecnología digital en sus clases tendrá como resultado unas oportunidades desiguales de desarrollar competencia digital. Además, el último informe noruego sobre la encuesta Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) pone de relieve que hay una diferencia entre limitarse a dar acceso a los estudiantes a la tecnología y preparar a los profesores para utilizarla en su docencia diaria (Thronsdén *et al.*, 2019).

Los pocos estudios publicados hasta ahora sobre Noruega han mostrado que la mayoría de los profesores eran capaces de seguir proporcionando instrucción a sus alumnos. Basándose en un estudio a pequeña escala que hizo un seguimiento de los estudiantes, los padres y los profesores de un municipio, Bubb y Jones (2020) indicaban que los docentes se adaptaron rápidamente, y que el aprendizaje en casa fue bien recibido por los estudiantes y sus padres. Gundmundsdottir y Hathaway (2020) llegaron a la conclusión de que, a pesar de su inexperiencia y su falta de preparación para la enseñanza por Internet, los profesores estaban moderadamente preparados para utilizar diversas herramientas digitales y dispuestos a hacer que el aprendizaje en línea funcionara para ellos y para sus alumnos. En una encuesta nacional, los profesores y los directores de los centros de enseñanza declararon que su experiencia previa con la educación a distancia era muy limitada, pero también

comentaron que fueron capaces de dar clases no presenciales y mantener el contacto con alumnos y padres durante el periodo de escolarización en casa (Federici y Vika, 2020). Por otra parte, la encuesta nacional mostró que solo el 27% de los profesores de primaria y primer ciclo de secundaria, y el 23% de los de segundo ciclo de secundaria confirmaron que pudieron hacer un seguimiento a los alumnos vulnerables que necesitaron apoyo especial durante esa fase (Federici y Vika, 2020). Existe la preocupación internacional de que, durante el periodo de aprendizaje a distancia, la mayoría de los estudiantes aprenderán menos (Azevedo *et al.*, 2020). Una manifestación concreta de este problema en Noruega es el descenso significativo de las competencias en escritura en 1º de primaria cuando se comparan los estudiantes que recibieron clases a distancia durante la pandemia con los de cursos anteriores. Varias conclusiones preliminares indicaban que, incluso cuando las escuelas estuvieron cerradas menos de dos meses, la pérdida de rendimiento en escritura calculada para los alumnos de 1º era el equivalente a un semestre y medio (Skar, Graham y Hebner, en revisión). Además, el estudio de Mælan *et al.* (2001) sobre el primer ciclo de secundaria descubrió que a los alumnos con bajos rendimientos les era más difícil mantener el interés y la motivación durante el periodo de escolarización en casa que en la escuela ordinaria. También observaron que los alumnos recibieron menos apoyo de los profesores, y en suma, que había motivos de preocupación, especialmente por los estudiantes con un rendimiento bajo, pero también por los efectos del aprendizaje en casa en general, y por las repercusiones que este puede tener para todos los estudiantes (Mælan *et al.*, 2021). En el siguiente apartado expondremos los análisis realizados a partir de una encuesta nacional en la que los padres con hijos en los cursos 1º a 10º fueron invitados a compartir su experiencia con el aprendizaje a distancia. A partir de estas experiencias, discutiremos tanto los principales problemas como algunos posibles beneficios del aprendizaje en casa.

7.4. Encuesta a los padres sobre la escolarización en casa

Para arrojar luz sobre las repercusiones de la pandemia en las oportunidades educativas en Noruega, desarrollamos una encuesta anónima digital acerca del aprendizaje en casa y la enseñanza a distancia para padres de estudiantes de primaria y primer ciclo de secundaria. Dado que era crucial realizarla en el momento oportuno, el cuestionario se distribuyó entre los padres por medios digitales. En concreto, queríamos respuestas que reflejaran cómo se sentían al empezar la escolarización en casa y en los primeros momentos de esta, y no en retrospectiva.

Invitamos a padres de alumnos de 1º a 10º de toda Noruega a responder a la encuesta. Si tenían varios hijos en primaria o primer ciclo de secundaria, elegían a uno de ellos antes de empezar y respondían a todas las preguntas para ese hijo. El objetivo principal del estudio era investigar todos los aspectos del aprendizaje en casa, incluido qué clase de enseñanza

a distancia se había ofrecido a los estudiantes y cómo vivieron los padres la situación. La encuesta incluía preguntas de contexto referentes a la localización del centro educativo, el género y el curso del alumno, así como el nivel educativo de los padres y su situación laboral durante ese periodo (por ejemplo, trabajo fuera de casa, trabajo en casa, despido o desempleo, y padre o madre a tiempo completo). Después de completar esta información contextual, los padres respondieron a 24 preguntas relacionadas directamente con la situación de escuela en casa, como el equipo digital, las exigencias de asistencia, la comunicación con los profesores, las tareas, las materias tratadas, el interés de los estudiantes por el trabajo escolar y el esfuerzo realizado, y la experiencia de los propios progenitores durante el periodo de escolarización en casa.

Debido a que el factor tiempo era decisivo, optamos por una muestra de conveniencia no probabilística (Fowler, 2009) en la que animamos a participar con invitaciones por Internet, como en muchas otras encuestas puntuales a través de la Red. Reclutamos a los padres a través de una selección de grupos parentales de las redes sociales Facebook y Twitter. El sindicato de profesores y varios compañeros del campo de la educación de otras universidades también nos ayudaron a distribuir la encuesta utilizando las redes sociales. Como ocurre con cualquier muestra no probabilística, las mayores limitaciones son el desconocimiento de la relación entre la muestra y la población, y la falta de base teórica para calcular la repetitividad de la primera. A fin de compensar algunas de estas incertidumbres, incluimos una serie de variables contextuales sobre los entrevistados (por ejemplo, lugar de residencia y antecedentes educativos) que nos permitieron hacer un seguimiento sistemático de estas variables en nuestras muestras y compararlas con muestras representativas del país. De esta manera, también pudimos evaluar las respuestas a medida que llegaban con el fin de determinar dónde debíamos hacer un esfuerzo adicional para obtener más respuestas. Por ejemplo, si respondían demasiados padres de la zona de la capital, nos dirigíamos sistemáticamente a padres de otras zonas.

A la encuesta respondieron 4.642 padres de toda Noruega. Estuvieron representados un total de 262 de los 365 municipios del país, con una buena distribución geográfica, incluidas ciudades grandes y pequeñas, así como zonas urbanas y rurales. Además, el 52% de los entrevistados representaban a estudiantes de primaria (cursos 1º a 4º), el 30% a estudiantes del ciclo intermedio (cursos 5º a 7º), y el 18% a estudiantes de primer ciclo de secundaria (cursos 8º a 10º), lo cual indicaba que los padres de hijos más jóvenes estaban excesivamente representados en la muestra. Mientras que los hijos del 96% de los entrevistados iban a escuelas públicas, solo los del 4% estudiaban en centros privados, unos porcentajes que se corresponden con los del país en su conjunto (Statistics Norway [SSB], 2020). En cuanto a la distribución por sexos, los padres se refirieron a un 54% de niños y un 46% de niñas. Como medida de la situación socioeconómica, preguntamos a los entrevistados por

su nivel máximo de educación y comparamos sus respuestas con la media nacional para padres de entre 25 y 50 años, que asumimos que representan la mayoría de los incluidos en nuestra muestra. En ella había un porcentaje más alto de padres con un posgrado o un doctorado frente a los padres con niveles de formación más elementales (Estadísticas Noruega, 2020). A pesar de no ser una muestra representativa en lo que a formación académica y distribución por cursos se refiere, el conjunto de datos que presentamos aquí es, que nosotros sepamos, el más sistemático y completo de que se dispone para examinar cómo los padres con hijos entre 1º y 10º vivieron el periodo de escolarización en casa y cuáles fueron las características de la enseñanza en la que participaron sus hijos. Los ítems que desarrollamos para esta encuesta se han incluido también en evaluaciones nacionales posteriores y en curso sobre el periodo de aprendizaje en casa.

A continuación, presentaremos las principales conclusiones de la encuesta, haciendo hincapié en las repercusiones de la pandemia para las oportunidades educativas de diferentes grupos de estudiantes, así como en qué clase de aprendizaje realizaron los alumnos durante el periodo de escolarización en casa. Asimismo, destacaremos los aspectos que los padres encontraron más problemáticos y más gratificantes de la enseñanza a distancia antes de tratar las implicaciones y las posibles lecciones a extraer.

7.5. Análisis y resultados

En los análisis estadísticos descriptivos dividimos a los estudiantes en los siguientes tres grupos: cursos 1º a 4º, 5º a 7º, y 8º a 10º. El objetivo era mostrar las diferencias en cuanto a oportunidades educativas entre estos grupos. Creemos que la mayoría de los padres que respondieron a la encuesta están bien informados de lo que su hijo hizo en esa fase, sobre todo porque el 85,6% declaró que había estado en casa buena parte del tiempo que duró el periodo de aprendizaje a distancia. Este hecho es coherente con el alto número de entrevistados con estudios superiores y empleos que, por lo general, pueden desempeñarse en el régimen de teletrabajo recomendado.

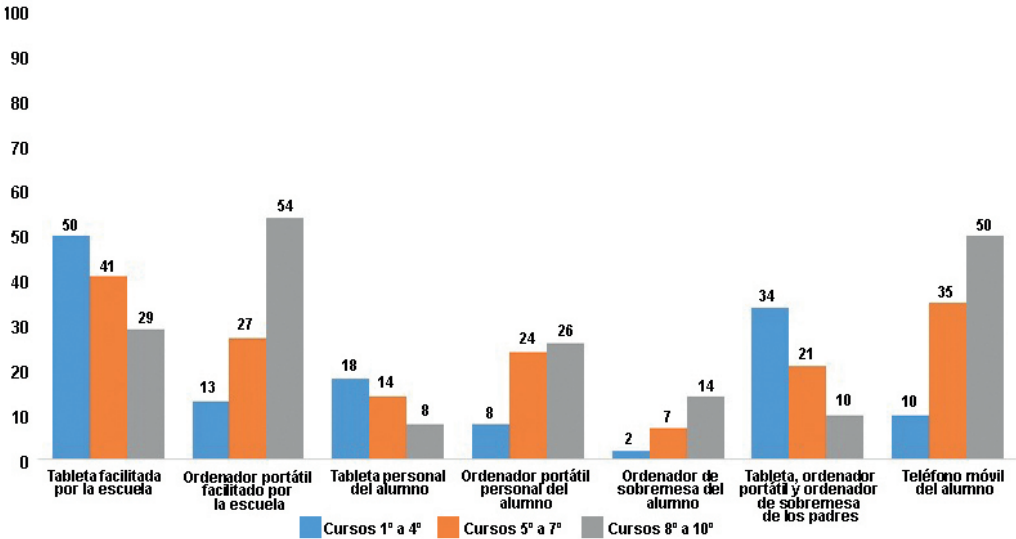
Las preguntas abiertas de la encuesta se codificaron cualitativamente utilizando un análisis de contenido convencional (Hsiey y Shannon, 2005), en el que se identificaron y agregaron patrones de respuesta antes de seleccionar ejemplos que ilustraran las respuestas típicas. Dos de las autoras codificaron simultáneamente todas las preguntas abiertas y comprobaron la coherencia de la codificación durante el proceso. Además, todos los casos o respuestas límite difíciles de codificar se debatieron antes de decidir su codificación final.

Empezaremos el análisis haciendo referencia a las respuestas de los padres en lo que respecta al acceso a las tecnologías importantes, qué clase de asistencia digital esperaban las escuelas de los estudiantes, y cuánto contacto tuvieron los alumnos con sus profesores

durante la escolarización en casa. A continuación, expondremos cómo experimentaron los padres y los alumnos el aprendizaje a distancia, antes de entrar en cómo describieron los padres las dificultades y los beneficios principales de la educación en casa.

Acceso a equipos y conocimiento previo de los sistemas digitales de los centros de enseñanza

Tener acceso a equipos es un requisito de la enseñanza digital a distancia, así que pedimos a los padres que dijese qué aparatos utilizaron los estudiantes para aprender desde casa. Había varias respuestas posibles, y algunos padres hicieron referencia hasta a tres dispositivos distintos. Los resultados se resumen en el Cuadro 7.1.



Cuadro 7.1: Porcentaje de padres por tipo de equipo digital utilizado por los estudiantes para el trabajo escolar. Los padres podían dar más de una respuesta.

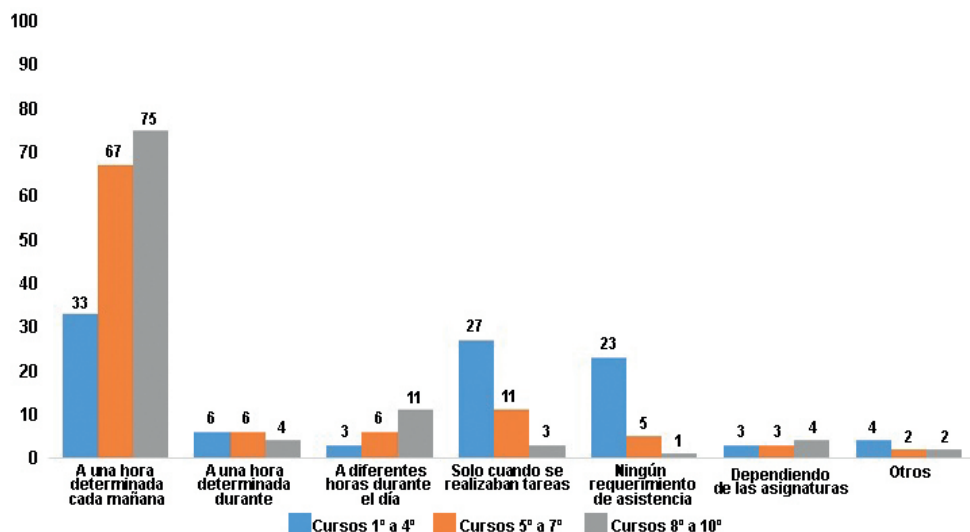
El Cuadro 7.1 muestra una tendencia según la cual los estudiantes más jóvenes utilizaban el equipo de sus padres, mientras que los mayores disponían más frecuentemente de su propio equipo. Solo el 63% de los padres con hijos en los cursos 1º a 4º informaron del uso de equipos facilitados por la escuela, frente al 83% de los de primer ciclo de secundaria. El Cuadro 7.1 muestra también que la mitad de los estudiantes de ese ciclo y un tercio de los de los cursos 5º a 7º emplearon su propio teléfono móvil para las tareas escolares. Aunque muchos eligieron utilizar aparatos que no eran los proporcionados por la escuela, en las preguntas abiertas de la encuesta prácticamente ningún padre se quejó de la calidad de estos últimos. Cuando se les preguntó si el equipo de la escuela “funcionaba suficientemente bien”, el 96%

de los 3.171 padres que respondieron afirmaron que sí, mientras que un 4% dijo que no.

También se pidió a los padres que enumerasen los principales programas utilizados por los centros para llevar a cabo la enseñanza a distancia. Identificamos una clara tendencia a utilizar mayoritariamente Microsoft Teams y Google Classrooms en el primer ciclo de secundaria y en los cursos 5º a 7º, mientras que Showbie era el sistema de aprendizaje más empleado en los cursos 1º a 4º. Cuando se les preguntó hasta qué punto los alumnos estaban familiarizados con la plataforma elegida por el centro, solo el 48% de los padres respondió que ya la conocían bien antes de la pandemia. En cambio, el 23% declaró que la conocían en parte, mientras que más de una cuarta parte (27%) dijo que los alumnos no estaban familiarizados con ella. Un 2% no estaba seguro. También en este caso, los padres que declaraban menos conocimiento previo sobre cómo utilizar la plataforma escolar eran los de los niños de los cursos más bajos.

Requisitos de asistencia y prácticas docentes

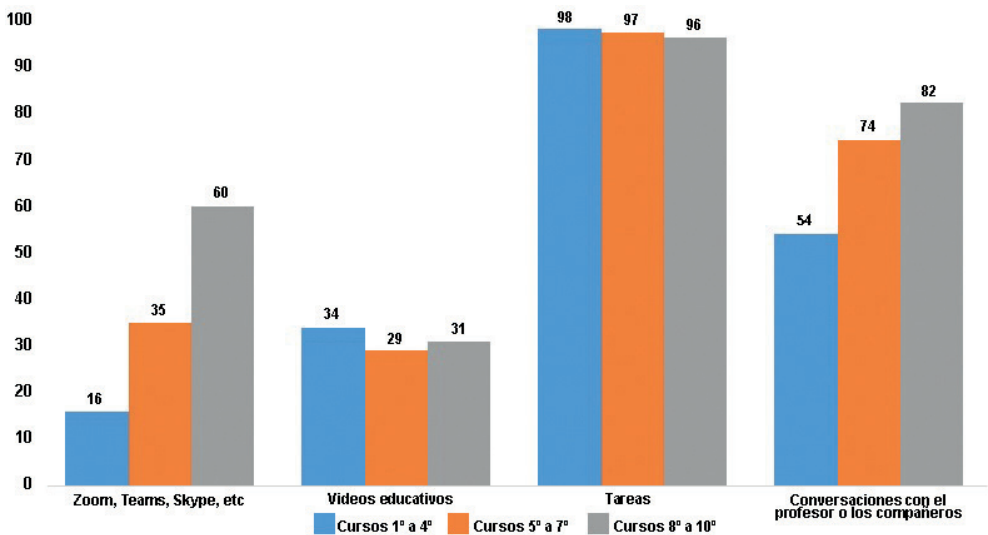
Una cuestión pedagógica importante es cómo pueden hacer los profesores un seguimiento de sus alumnos para asegurarse de su participación cuando no están físicamente presentes en la misma habitación. Cuando alumnos y profesores están en casa, el contacto diario en el aula es sustituido por otras formas de contacto, ya sea por parte de los profesores o de los propios alumnos. Pedimos a los padres que diesen información sobre qué se esperaba de los alumnos en cuanto a asistencia durante un día normal de escuela en casa.



Cuadro 7.2: Porcentaje de padres por formas de asistencia durante un día normal de apren-

dizaje en casa. Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado. Como muestra el Cuadro 7.2, a tres cuartas partes de los alumnos de primer ciclo de secundaria y a dos tercios de los cursos 5º a 7º se les pidió que estuviesen presentes a una hora determinada cada mañana. Estas cifras contrastan marcadamente con el porcentaje de alumnos de los cursos 1º a 4º a los que se les pidió lo mismo (una tercera parte). También se puede ver que el 23% de los padres de alumnos de esos mismos cursos respondió que no preveía que sus hijos asistiesen a clases por Internet, y que el 27% señaló que lo único que tenían que hacer los niños para demostrar que participaban era realizar determinadas tareas en un plazo determinado. En las preguntas abiertas, en las que los padres podían describir los problemas más importantes de la escolarización en casa, este grupo expresó una especial preocupación por la cantidad de trabajo individual cuyo seguimiento quedaba a su cargo.

Se esperaba que el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia diera lugar a varios usos nuevos de las herramientas digitales. Pedimos a los padres que respondieran en qué clase de prácticas pedagógicas participaba su hijo un día corriente de trabajo escolar en casa. Como se observa en el Cuadro 7.3, la docencia en directo a través de Zoom, Teams o Skype, entre otros, era más frecuente en los casos de los estudiantes mayores que en los de sus compañeros de menor edad.



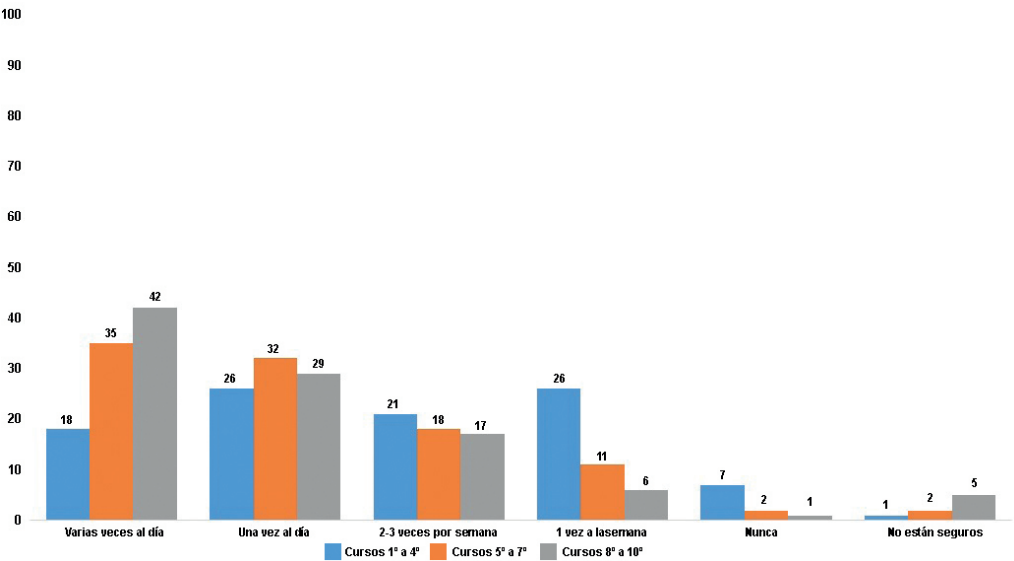
Cuadro 7.3: Porcentaje de padres por prácticas pedagógicas en un día corriente de trabajo escolar en casa. (Los padres podían dar más de una respuesta). Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado.

Mientras que el 60% de los padres de los alumnos de primer ciclo de secundaria respondie-

ron que esta fue la forma de docencia corriente para la educación en casa durante la pandemia, solo el 16% de los más pequeños participaban en esta clase de enseñanza un día normal. Alrededor de un tercio de los padres de todos los cursos declararon que lo habitual eran los vídeos grabados previamente por el profesor. Las tareas encargadas por el docente eran con diferencia lo más característico de la educación en casa: el 96% de los padres de primer ciclo de secundaria, el 97% de los cursos 5º a 7º, y el 98% de 1º a 4º respondieron que la asignación de tareas formaba parte de un día normal de aprendizaje en casa. El cuadro muestra asimismo que el contacto con el profesor y otros estudiantes aumentaba con la edad. Mientras que el 82% de los estudiantes de primer ciclo de secundaria conversaban con el docente o con sus compañeros de clase, solo la mitad (54%) de los padres de alumnos de los cursos inferiores respondieron lo mismo. También preguntamos a los padres qué clase de aprendizaje había sido el más habitual un día corriente. Identificamos una clara tendencia con pequeñas diferencias entre cursos. El 95% de los padres respondió que lo más frecuente era la dedicación a tareas individuales. Solo el 2% dijo que la forma más frecuente había sido la docencia a través de Zoom, Skype, Teams y otros programas similares. El 1% declaró que no sabía.

Contacto con los profesores

Una cuestión crucial en cuanto a ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes es la disponibilidad de profesores y el compromiso de estos. Pedimos a los padres que nos dijeran con qué frecuencia tenían contacto los alumnos con sus profesores, y que especificaran tanto el contacto escrito como el oral a través del chat del sistema de aprendizaje del centro de enseñanza, las reuniones por vídeo digital, los mensajes de texto o las llamadas telefónicas, por ejemplo. Como se resume en el Cuadro 7.4, las respuestas revelaron diferencias considerables entre los distintos cursos.



Cuadro 7.4: Porcentaje de padres por frecuencia de contacto, oral o escrito, de su hijo con el profesor. Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado.

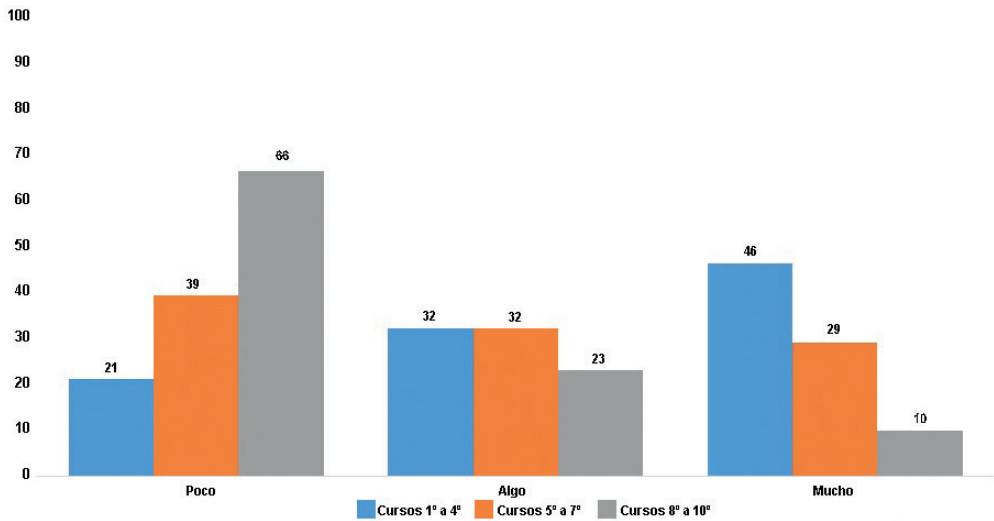
Las respuestas a la pregunta mostraron diferencias sorprendentes. En general, cuanto mayor el alumno, más contacto tuvo con el profesor. Mientras que la mayoría de los estudiantes de primer ciclo de secundaria tuvieron contacto diario con sus profesores, ya fuese una (29%) o varias veces (42%) al día, en más de la mitad de los casos de alumnos de 1º a 4º el contacto tenía lugar dos o tres veces por semana, o menos. El hecho de que el 7% de los padres con hijos en 1º a 4º respondiera que no hubo contacto con el profesor durante el periodo de escolarización en casa es bastante preocupante. No obstante, hay que señalar que cuando se preguntó a los padres si tuvieron la impresión de que podían contactar con los profesores, una clara mayoría dijo que sí en gran medida (52%) o en alguna medida (33%). Algunos padres (12%) declararon que pudieron contactar con la escuela en poca medida, y por último, un 3% declaró que no estaba seguro de si podía contactar con el profesor de su hijo.

Cómo vivieron la escolarización en casa los estudiantes y los padres

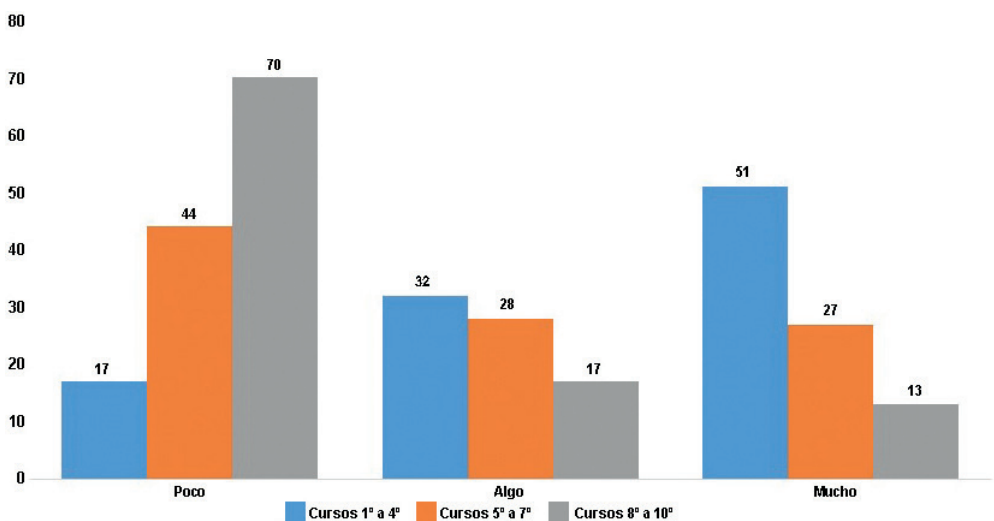
Para mejorar nuestro conocimiento de cómo se vivió la experiencia de la escolarización en casa con respecto a la escolarización ordinaria, pedimos a los padres que comparasen ambas y valorasen en qué medida estaban de acuerdo con algunas afirmaciones (*poco, algo, mucho, no sabe*). Les preguntamos si habían dedicado más tiempo del habitual a ayudar a sus hijos con las tareas escolares, si el acompañamiento a sus hijos había perjudicado a su propio rendimiento profesional, si habían tenido que estar pendientes continuamente de su hijo para garantizar que progresaba, si el aprendizaje en casa les había servido para

conocer mejor la educación de su hijo, y por último, si era claro y comprensible lo que la escuela esperaba del alumno.

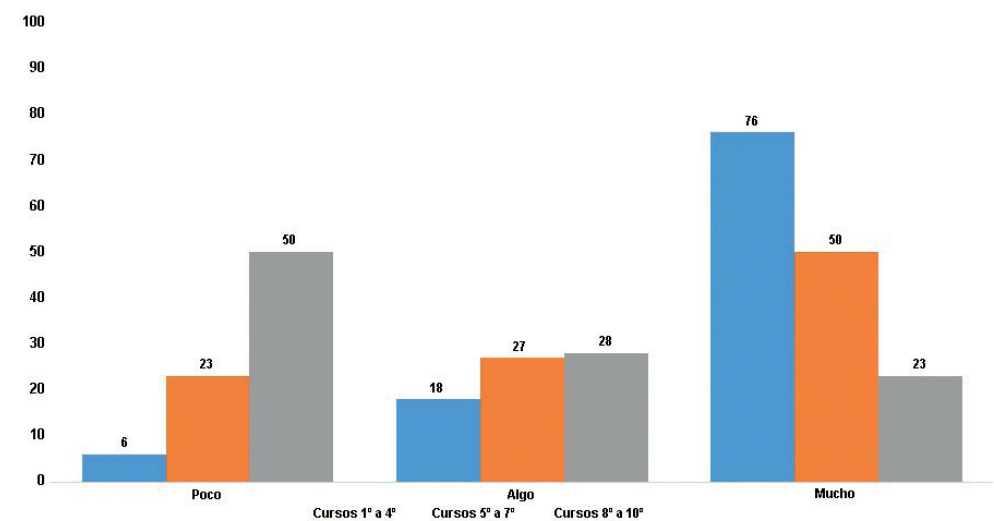
En este apartado, la tendencia era que los padres de los niños más pequeños dedicaron mucho más tiempo al acompañamiento de sus hijos que los de los alumnos de primer ciclo de secundaria (cursos 7º a 10º), como muestran los Cuadros 7.5, 7.6 y 7.7.



Cuadro 7.5: Porcentaje de padres en cuanto al grado de repercusión negativa de la escolarización en casa en su propio rendimiento profesional. Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado.



Cuadro 7.6: Porcentaje de padres en cuanto al grado de acompañamiento a su hijo para garantizar su progreso con los trabajos de la escuela. Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado.

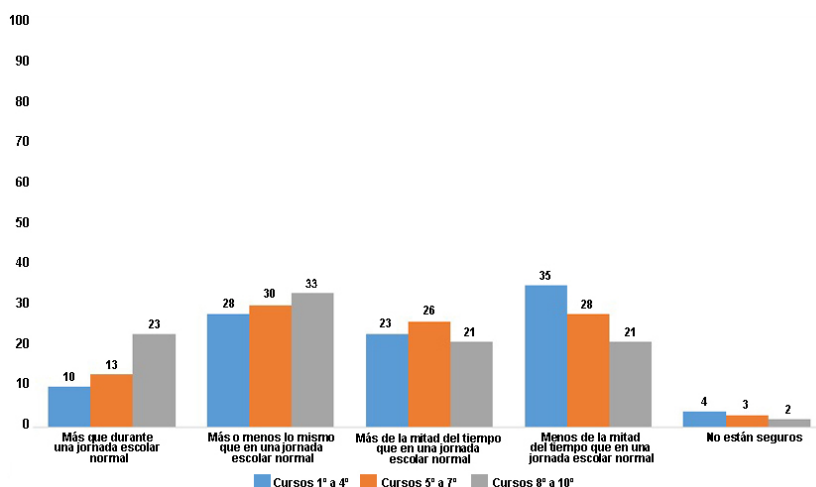


Cuadro 7.7: Porcentaje de padres en cuanto al tiempo dedicado a supervisar el trabajo escolar de su hijo por encima de lo habitual. Algunos porcentajes pueden no sumar 100% debido a que se han redondeado.

Estas preguntas pusieron de manifiesto diferencias entre cursos que mostraron que los padres con hijos más pequeños se habían involucrado significativamente más en el seguimiento del trabajo escolar de su hijo. Esta conclusión implica que los niños más pequeños cuyos padres no podían realizar este acompañamiento se encontraron en una situación muy vulnerable, no solo porque otros padres ayudaban a sus hijos, sino también porque los profesores de 1º a 4º eran los que menos supervisaban a los alumnos (ver Cuadros 7.2 y 7.4). En uno de los ítems pedimos a los padres que informaran de cuánto tiempo solían dedicar al día a supervisar el trabajo escolar de su hijo, y las respuestas confirmaron la tendencia. El 85% de los padres de niños de 1º a 4º dijo que dedicaba como mínimo entre una y dos horas a las tareas escolares, mientras que para los alumnos de 8º a 10º era solo el 24%.

También pedimos a los padres que dieran información sobre cuánto tiempo dedicaba su hijo a las tareas escolares durante la pandemia en comparación con un día escolar normal. Las respuestas mostraron una clara tendencia a trabajar menos. En general, el 31% de los padres respondió que su hijo dedicaba al colegio menos de la mitad de la duración de una

jornada escolar normal; el 24% dijo que más de la mitad; el 31% afirmó que más o menos el mismo tiempo, y por último, un 14% respondió que su hijo había dedicado más tiempo que el equivalente a una jornada normal. El Cuadro 7.8 divide esta información por cursos para mostrar cuáles son las tendencias.



Cuadro 7.8: Porcentaje de padres por tiempo dedicado por sus hijos al aprendizaje en casa durante la pandemia comparado con una jornada escolar normal.

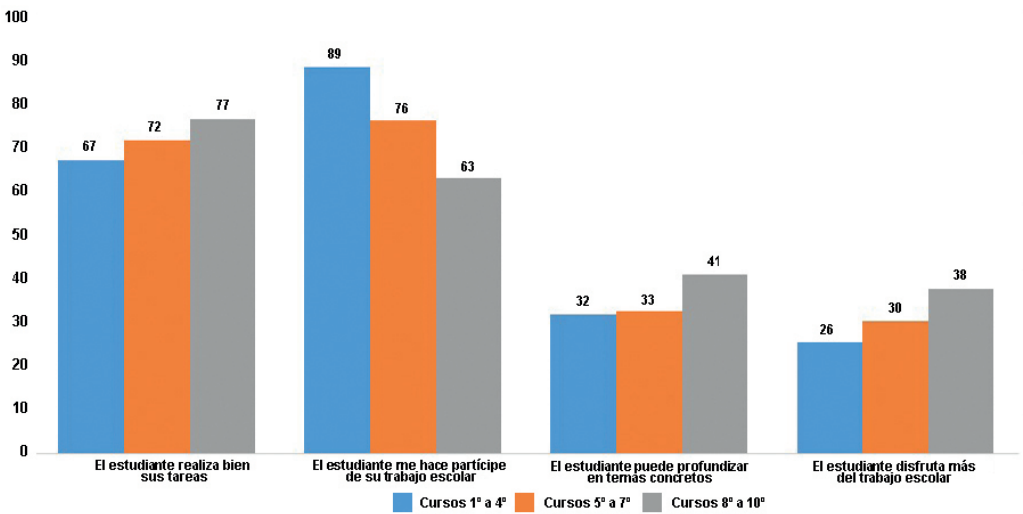
Como se observa en el Cuadro 7.8, durante la escolarización en casa, la mayoría de los alumnos de los cursos inferiores (1º a 4º) trabajaron menos de lo normal. Para los estudiantes de primer ciclo de secundaria (8º a 10º) la situación era bastante diferente: la mayoría dedicó más o menos la misma cantidad de tiempo o más del que habría dedicado normalmente a la actividad escolar. Este hecho puede tener múltiples explicaciones, entre ellas que esos estudiantes tuvieron un seguimiento más estrecho por parte de sus profesores, y que, a diferencia de los de primaria, también se les pusieron notas por su trabajo escolar durante la pandemia. Asimismo, los alumnos de primer ciclo de secundaria están más acostumbrados a trabajar individualmente y a utilizar herramientas digitales para las tareas escolares, lo cual pudo permitirles gestionar mejor y de manera más independiente la escolarización en casa que sus compañeros más jóvenes.

La conclusión de que los padres participaron más en el seguimiento de los alumnos más jóvenes, que los profesores se implicaron menos, y que los estudiantes de esos grupos de edad fueron los que dedicaron menos tiempo a la actividad escolar durante la pandemia en comparación con la escolarización normal indica que la escolarización en casa ha hecho tambalearse algunas ideas de la enseñanza nórdica. Concretamente, ha

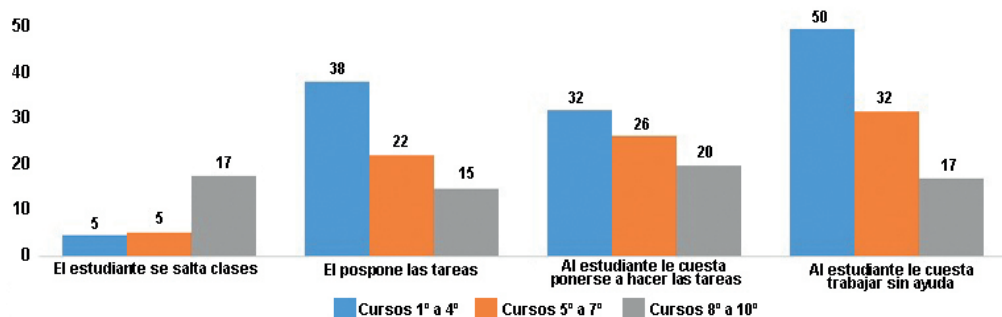
puesto en duda la idea de que los resultados académicos de una persona no deberían depender de su origen socioeconómico. De ello trataremos más a fondo en la última parte de esta sección.

Cómo vivieron la escolarización en casa los estudiantes

Se pidió a los padres que evaluaran cómo experimentó su hijo la participación en actividades pedagógicas durante el aprendizaje en casa. Cinco respuestas hicieron referencia a aspectos positivos, y cuatro a aspectos más problemáticos. Utilizamos una escala de cinco puntuaciones en la que se podía responder *siempre*, *con frecuencia*, *a veces*, *rara vez* y *nunca*, así como la posibilidad *no lo sé*. En el Cuadro 7.9 presentamos el porcentaje de padres que respondieron *siempre* y *con frecuencia* para cada ítem descriptor de un aspecto positivo, y en el Cuadro 7.10 el de padres que dieron esas mismas respuestas para ítems descriptores de aspectos problemáticos de la escolarización en casa.



Cuadro 7.9: Porcentaje de padres que respondieron “siempre” y “con frecuencia” en referencia a afirmaciones positivas sobre el trabajo escolar de sus hijos.



Cuadro 7.10: Porcentaje de padres que respondieron “siempre” y “con frecuencia” en referencia a afirmaciones negativas sobre el trabajo escolar de sus hijos.

En los aspectos positivos recogidos en el Cuadro 7.9, los padres con hijos de 1º a 4º informaron de que habían tenido más conocimiento de lo que sus hijos hacían en la escuela, una respuesta muy en consonancia con las que dieron a otras cuestiones. En lo que se refiere a aspectos más problemáticos de la escolarización en casa y el aprendizaje a distancia, volvemos a ver que, excepto en lo que respecta a saltarse clases, los padres de niños más pequeños declararon dificultades con más frecuencia que los progenitores de estudiantes mayores. Dado que una clara mayoría de padres estaban en casa, quizá no sea sorprendente que muy pocos de los estudiantes pequeños se saltaran clases. El 17% de los padres de estudiantes de 8º a 10º respondieron que su hijo no asistía a las clases con frecuencia o siempre. Los padres de los niños más pequeños declararon más problemas a la hora de conseguir que sus hijos mostraran interés por el trabajo escolar o fueran capaces de autorregularse. Las cifras del Cuadro 7.10 también indican que la escolarización en casa fue más sencilla de gestionar para los estudiantes mayores, los cuales, por término medio, tuvieron menos problemas a la hora de realizar sus tareas individualmente.

Una clara mayoría de padres (81%) afirmó que su hijo echaba de menos la escuela ordinaria mucho o algo. Mientras que, en las preguntas abiertas, unos cuantos padres declararon que su hijo prefería la escuela en casa y que aprendió más durante ese periodo, muchos más expresaron que el estudiante echaba de menos el contacto con sus compañeros de clase y que la falta de contacto social debida a la escolarización en casa era muy problemática. Este hecho coincide con Qvortrup (2020), que comprobó que los estudiantes daneses echaban en falta los aspectos sociales de la enseñanza.

Principales problemas de la educación en casa en palabras de los propios padres

En las respuestas a las preguntas abiertas hemos identificado varias tendencias. Ahora bien, hay que señalar que esta parte de la encuesta lo que muestra en realidad son las

diferencias en cómo han vivido los padres la pandemia. En un extremo están los progenitores que expresaron que fue un periodo extremadamente difícil, que sus hijos echaban de menos a sus amigos y les preocupaba que los miembros mayores de la familia enfermaran, y que las peleas entre padres e hijos habían aumentado. En el otro extremo estaban los que se refirieron a la época de la pandemia en casa como un “regalo para la familia”, ya que estuvieron cerca cada día, los resultados del trabajo escolar fueron mejores que nunca, y su hijo estuvo más contento y aprendió más de lo que había aprendido en la escolarización normal. Por ello, las tendencias que presentaremos aquí no son definitivas de todos los padres participantes, sino que expresan los temas más destacados en las respuestas de los padres en lo que a dificultades y a aspectos positivos se refiere. Empezaremos exponiendo las cuestiones que muchos padres consideraron problemáticas.

Una de las preguntas abiertas pedía a los padres que explicaran en sus propias palabras qué habían vivido como problemático en la situación de escolarización en casa. Los progenitores de alumnos de todos los cursos mencionaron a menudo que era difícil conciliar su propio trabajo desde casa con la ayuda a los niños, como ilustran los siguientes ejemplos de respuestas:

Los alumnos de 1º necesitan un seguimiento muy de cerca, y eso no es compatible con el grado de independencia de nuestro teletrabajo. Aparte del plan semanal con tareas que recibíamos, no ha habido docencia ni contacto directo entre el alumno y el profesor. (Padre/madre de un niño de 1º).

Aunque no esté ayudándole todo el rato, la escuela en casa interrumpe tanto el teletrabajo que no consigo llevarlo a cabo. (Padre/madre de una niña de 2º).

En casa somos varias personas, tres niños aprendiendo en casa y una o dos teletrabajando. Es difícil tanto por el ruido como por el espacio. También es un problema realizar un trabajo a tiempo completo y, al mismo tiempo, estar disponible para tres estudiantes que están aprendiendo desde casa. (Padre/madre de una niña de 8º).

El hecho de que muchos padres encuentren la escolarización en casa tan problemática también indica que exigir a los alumnos que aprendan desde casa supone un verdadero desafío a los ideales de igualdad, ya que la capacidad de todos los padres de dar apoyo a los estudiantes no es la misma. Sabemos, por ejemplo, que algunos progenitores tuvieron que priorizar su trabajo por encima del aprendizaje de sus hijos, cuando, pongamos por caso, eran propietarios de un pequeño negocio e intentaban evitar que este se fuese a la ruina. La existencia de diferencias reales entre el entorno doméstico y el apoyo es evidente en las respuestas abiertas, en las que algunos padres cuentan que prestaron un apoyo muy estrecho que aumentó la motivación por aprender e incluso los logros de los estudiantes en opinión de sus progenitores, mientras que otros manifestaron lo culpables que se sentían

por no poder acompañar el aprendizaje tanto como les hubiera gustado. En íntima relación con la cuestión de combinar el propio trabajo con el aprendizaje de los hijos, muchas respuestas indicaban que supervisar el trabajo de los estudiantes requería tiempo. Un buen número de padres declaró que adoptar el papel de profesor de su propio hijo era un reto, ya que el hijo podía no estar dispuesto a facilitar que lo adoptasen. Dos progenitores de alumnos de 3º explicaban la situación como sigue:

No siempre ha sido fácil explicar las tareas porque mi hijo no siempre quería escuchar lo que yo tenía que decirle. No soy su profesor ... y probablemente esto de la enseñanza tampoco se me dé bien. (Padre/madre de un niño de 3º).

Los padres y madres no conocemos ni la pedagogía actual ni los métodos del profesor. No somos educadores. (Padre/madre de una niña de 3º).

La clara tendencia en las respuestas de los progenitores en cuanto a los aspectos problemáticos de la enseñanza a distancia fue que el aprendizaje en casa requería tiempo y les exigía un acompañamiento minucioso del alumno, especialmente de los de los cursos inferiores. Al igual que en otros estudios (Bubb y Jones, 2020), varios progenitores manifestaron mayor admiración por los profesores debido a que habían experimentado directamente lo difícil que era motivar a los alumnos para cualquier tarea. Con respecto a la igualdad, hay que señalar también que, si bien en la encuesta no disponíamos de un ítem específico sobre los estudiantes con necesidades especiales, algunos padres de alumnos de este grupo mencionaron que no se estaba haciendo un seguimiento de su hijo, y que la escuela no le estaba proporcionando igualdad de oportunidades de aprendizaje:

Las tareas que les mandan no se adaptan a cada alumno. Por ejemplo, las necesidades especiales no se tienen en cuenta. (Padre/madre de un niño de 1º).

Mi hija tiene dislexia y no le dan la enseñanza adaptada que normalmente recibe en el colegio. Es difícil ayudarle, ya que nadie en casa somos educadores (especiales). (Padre/madre de una niña de 2º).

Mi hijo tiene derecho a enseñanza para alumnos con necesidades especiales y no le están haciendo seguimiento. (Padre/madre de un niño de 8º).

Las respuestas coinciden con el estudio de Federici y Vika (2020), que descubrió que, en Noruega, solo el 27% de los profesores de primaria y primer ciclo de secundaria, y el 23% de segundo ciclo de secundaria se declararon capaces de ofrecer acompañamiento a los alumnos vulnerables que necesitaban apoyo especial durante el periodo de escolarización en casa (Federici i Vika 2020). Esto muestra una vez más que, en Noruega, la escolarización en casa durante la pandemia “externalizó” (a los padres) un principio educativo nacional explícito, concretamente que todos los estudiantes deben tener un entorno pedagógico adaptado que proporcione las

mismas oportunidades de aprendizaje (Directorio de Educación y Formación Noruego, 2021b).

Principales beneficios de la educación en casa en palabras de los propios padres

En la encuesta también incluimos una pregunta abierta que pedía a los padres que explicaran en sus propias palabras cuáles creían que eran los beneficios de la situación de escolarización en casa. La mayoría de las respuestas tenía que ver con saber mejor en qué consiste un día normal de colegio y qué se espera de los alumnos en las diferentes materias. El siguiente es un ejemplo típico de las respuestas que destacan lo que aprendieron los padres sobre el trabajo escolar de sus hijos:

El aprendizaje en casa nos encantó. Estuvimos juntos más tiempo, yo me he enterado mejor de lo que hacen en el colegio, hemos hablado más sobre los deberes que les han puesto, y hemos reflexionado sobre el hecho de que es importante practicar varias veces para llegar a ser bueno en algo. Para nosotros, la escuela en casa ha sido una maravilla. Es algo que podríamos seguir haciendo mucho tiempo. (Padre/madre de una niña de 2º).

Además, muchos padres coincidían en que la mayor flexibilidad en cuanto a cuándo hacer qué y cómo organizar la jornada escolar era una ventaja muy apreciada. Esta respuesta está en consonancia con la conclusión de la OCDE de que la escolarización en casa aumentó la autonomía de los estudiantes y su capacidad de gestionar su propio aprendizaje (Reimers y Scheleicher, 2020), como ilustra esta respuesta:

Es diferente. El alumno organiza mejor su tiempo. Normalmente acaba sus tareas escolares durante el horario normal de colegio y no tiene que dedicar la tarde a hacer deberes. (Padre/madre de un chico de 8º).

Más tiempo en familia fue otro de los beneficios expresados por muchos padres de alumnos de todos los cursos. Este hecho tiene que ver con la mayor flexibilidad que acompañó a la escolarización en casa, en la que los progenitores podían estructurar la jornada escolar (y su jornada de trabajo) como querían y pasar más tiempo juntos haciendo ejercicio físico como esquiar y hacer excursiones:

Fue bueno tener cierta flexibilidad para decidir cuándo realizar las tareas, de manera que podíamos hacer una pausa en medio del día y salir para hacer recorridos más largos de esquí de fondo. (Padre/madre de una niña de 2º).

Ahora le interesa más el ejercicio físico, como correr, el entrenamiento de fuerza y esquiar con nosotros. (Padre/madre de un chico de 8º).

La alumna tiene mucho interés en las tareas y dedica mucho tiempo al trabajo escolar, además de que puede hacer mucho ejercicio cada día (especialmente esquiar). (Padre/madre de una chica de 10º).

Si bien estas respuestas son positivas, también sabemos que los alumnos que obtuvieron mejores resultados durante la escolarización en casa en Noruega fueron aquellos más físicamente activos en opinión de sus padres (Roe *et al.*, 2021). También en este caso nos gustaría subrayar las diferencias de la información. Mientras que las respuestas indicaban la tendencia a considerar la flexibilidad para pasar más tiempo en familia, incluido el tiempo al aire libre, como un beneficio, los padres también expresaron su preocupación por las horas pasadas delante de la pantalla y la falta de actividad física.

7.6. Debate

Un aspecto clave del modelo nórdico es la idea de que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social, económico y geográfico, deben tener las mismas oportunidades educativas (Klette, 2018). La pandemia de coronavirus puede ser un factor de agravamiento de la desigualdad social, ya que toda la formación ha tenido lugar en la casa del alumno (Azevedo *et al.*, cap. 16; Doyle, 2020; Reimers, cap. 1). Los datos de la encuesta que hemos presentado aquí indican que ese ha sido efectivamente el caso en Noruega, por varias razones interrelacionadas que nos gustaría analizar más a fondo.

En primer lugar, un descubrimiento clave de nuestro estudio es una variabilidad significativa en la cantidad de contacto que los profesores tuvieron con sus alumnos, y hasta qué punto se suponía que los padres participarían en las actividades de aprendizaje. Mientras que se esperaba que los alumnos de segundo ciclo de secundaria asistieran digitalmente a clase varias veces al día, a muchos alumnos de los cursos inferiores, especialmente los más jóvenes, de 1º a 4º, no se les hacía el mismo seguimiento. En muchos sentidos, los alumnos más jóvenes son los más vulnerables, ya que a menudo son menos capaces de organizar su propio aprendizaje y gestionar sus tareas. Paradójicamente, estos niños fueron los que tuvieron menos contacto con sus profesores y los que recibieron clases en directo a través de programas como Zoom o Teams con menos frecuencia. Algunos estudiantes de los cursos más bajos de primaria pasaron semanas sin contacto con su profesor en un periodo en el que la política oficial era mantener la enseñanza (a distancia) a jornada completa. Como han observado otros estudios (Bubb y Jones, 2020), este objetivo hace que la participación parental en la escolarización tenga que ser muchísimo mayor. Si bien un buen número de padres de nuestra encuesta manifestó que había pasado mucho tiempo al día supervisando el trabajo escolar de su hijo, la idea básica del sistema escolar nórdico es evitar la suposición implícita de que todos los niños tienen acceso a ayuda cualificada en casa, ya que sabemos que, desafortunadamente, ese apoyo no siempre existe.

Como ha señalado Krumsvik (2020), es importante que los especialistas en educación investiguen diferentes aspectos de las consecuencias educativas de la pandemia para evitar

que, en lo referente a la manera en que el confinamiento ha afectado a la vida de los estudiantes, se impongan los hechos anecdóticos. Esto es particularmente importante considerando que la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2020) prevé que en el futuro habrá más pandemias mundiales. En consecuencia, tenemos que preguntarnos también si hay lecciones que aprender en cuanto a las prácticas docentes que constituyeron la esencia de la escolarización en casa.

Un hallazgo importante de nuestro estudio es que, aunque desde 2006 se esperaba que los docentes de Noruega utilizaran herramientas digitales en todas las asignaturas y todos los cursos (Erstad, 2006; Wieberg Klausen, 2020), esto no ha dado como fruto un repertorio de prácticas compartido entre centros de enseñanza, o incluso dentro del mismo centro. Nuestra encuesta muestra cierta utilización de la docencia en directo a través de plataformas digitales (más en primer ciclo de secundaria que con los estudiantes más pequeños), pero esto era solo una parte de la escolarización en casa. Las respuestas indican que la actividad pedagógica predominante con diferencia consistió en dejar que los alumnos realizaran tareas de manera individual. Para quienes se preocupan por la igualdad en la educación, esta tendencia es significativa. Anteriores estudios de Escandinavia indican que los métodos de enseñanza individualizados, en los que los estudiantes tienen que decidir ellos mismos cómo y cuándo realizar el trabajo, pueden suponer una carga excesiva para ellos (Klette, 2018; Dalland y Klette, 2014, 2016). En un artículo sobre los métodos pedagógicos individualizados (como la aplicación de planes de trabajo individuales con tareas a realizar semanalmente), Klette (2007, p. 352) sostiene que resultan problemáticos sobre todo para los alumnos de bajo rendimiento académico, que se convierten en responsables de “regular su propio fracaso escolar”. Los métodos de enseñanza individualizados refuerzan el origen de cada estudiante, y con ello generan menos igualdad de oportunidades para todos.

Cuando los centros de enseñanza volvieron a abrir en mayo 2020, la ministra de Educación subrayó explícitamente en una nota de prensa que el acompañamiento de los niños más vulnerables no había sido lo bastante bueno durante el periodo en el que las escuelas estuvieron cerradas (Ministerio de Educación e Investigación, 2020). Asimismo, expresó que los estudiantes más jóvenes fueron los que menos aprendieron durante la escolarización en casa. Este hecho que concuerda con los datos de nuestra encuesta que hemos presentado, lleva a plantearse si se podría haber hecho más para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos durante la pandemia. Cabría preguntarse por qué no se recurrió con más frecuencia a las tareas de colaboración y a las posibilidades virtuales para conectar a los estudiantes en un momento en el que muchos echaban a faltar su vida social diaria en la escuela. También deberíamos preguntarnos por qué en el caso de los estudiantes más jóvenes se ofrecieron los métodos pedagógicos menos variados, así como el uso más limitado de la tecnología digital que permite la interacción en directo.

La afirmación de que los estudiantes más jóvenes son, en muchos sentidos, los más vulnerables, no debería desviar la atención del hecho de que hay estudiantes vulnerables en todos los grupos de edad. Una encuesta realizada por Mæland *et al.* (2021) a alumnos de primer ciclo de secundaria (cursos 8º a 10º) de Noruega durante el cierre de los centros de enseñanza observó una tendencia a realizar menos esfuerzo y tener un sentimiento menor de autoeficacia entre los estudiantes de bajo rendimiento. Los autores afirman explícitamente que esta tendencia puede ser difícil de revertir en los centros de enseñanza tras su reapertura. Un hallazgo de nuestro estudio que viene a añadirse a estas preocupaciones es que los padres con hijos con necesidades especiales mencionaron que estas necesidades no habían sido objeto de seguimiento durante la pandemia, y que ellos –los padres– fueron quienes tuvieron que adaptar la enseñanza y ayudar en lo que pudieron. Esto es algo que señalaron no solo los padres de niños más pequeños, sino de todos los cursos. También coincide con otro estudio sobre las necesidades educativas especiales durante la pandemia (Federici y Vika, 2020).

La investigación de las repercusiones de la pandemia en los diferentes grupos de estudiantes es limitada, pero Doyle (2020) ha destacado que algunos datos indican que los cierres de los centros de enseñanza pueden tener consecuencias mayores para los estudiantes de origen socioeconómico humilde que para sus compañeros. Nuestro estudio muestra algunas tendencias preocupantes, en particular que la enseñanza en casa dependía en gran medida de la implicación de los padres. La gran diversidad de formas de ponerla en práctica de las diferentes escuelas, especialmente en lo que se refiere a requisitos de asistencia y frecuencia con que los profesores supervisaban a sus alumnos, también genera preocupación sobre los efectos a corto y largo plazo de esta modalidad de escolarización. Como el mismo Doyle ha puesto de relieve (2020), algunos estudiantes se beneficiarán de ella si sus padres pueden supervisarlos, incluso mejor que un profesor. En respuesta a nuestras preguntas abiertas, los padres ofrecieron varias descripciones que subrayaban precisamente este punto: para algunos estudiantes, la escolarización en casa durante la pandemia superó a la escolarización normal tanto en lo que respecta a aprendizaje como a motivación. Sin embargo, la gran pregunta es cuáles serán las consecuencias a largo plazo para los alumnos, padres y profesores que no pudieron sacar el mejor partido de la situación.

En muchos casos, enviar a los alumnos a casa para que participen en el aprendizaje a distancia durante meses hará que las repercusiones del origen socioeconómico en la educación sean mayores. Esto no resulta sorprendente, pero acentúa la importancia de abordar seriamente la gran diversidad de formas de enseñanza que se ofreció a los alumnos durante la escolarización en casa. En nuestra opinión, el mensaje más importante que se desprende de nuestro estudio es que un buen equipo digital tanto en casa como en el centro de enseñanza, así como un currículo nacional que haga hincapié en la competencia digital no

bastan para garantizar que todos los estudiantes reciben el mejor acompañamiento posible a través de la enseñanza a distancia. Tal como insisten Soudien *et al.* (Capítulo 12), la pandemia ha sido un periodo extremadamente difícil para los docentes. No nos faltan motivos para confiar en que los docentes noruegos hicieron lo que pudieron en una situación muy exigente, y hay pruebas de que los directores y los profesores de los centros de enseñanza estaban preocupados por los alumnos más vulnerables, y que muchos directores de escuelas locales elaboraron directrices sobre cómo apoyar a estos alumnos durante el periodo de cierre de los centros de enseñanza (Federici y Vika, 2020). Por ello, es de suma importancia no culpar a los profesores individuales del sufrimiento de los alumnos vulnerables durante la pandemia, pero sí reconocer que la respuesta nacional noruega no intentó igualar las oportunidades de aprender a través de la enseñanza a distancia. Antes bien, la respuesta nacional pasó totalmente por alto las desigualdades en el acceso a una ayuda cualificada que ya existían anteriormente.

Nuestro estudio también arroja luz sobre la falta de ambiciones compartidas en la enseñanza a distancia, así como de un repertorio común de formas de hacer participar a los niños en una interacción social en directo en un momento en el que todos ellos –y en especial los que se encontraban en situaciones vulnerables– podían beneficiarse de la interrelación con sus profesores y sus compañeros de clase. Esta es una lección importante para el futuro, no solo porque la cantidad de trabajo individual por sí misma pone en riesgo la igualdad de oportunidades, sino porque varios estudios indican que, durante el periodo de cierre escolar, los alumnos se echaron de menos unos a otros y echaron de menos el campo de interacción social que se supone que es la escuela (Bakken *et al.*, 2020, Qvortrup, 2020).

7.7. Conclusión

En muchos sentidos, enviar a los niños a la escuela tiene que ver con alejarlos de su entorno familiar para igualar sus oportunidades de aprender con independencia de las oportunidades y las limitaciones con las que hayan nacido. Como afirma Andreas Schleicher en su introducción al informe de la OCDE sobre igualdad en la educación (OECD 2018, 39), “lo que los buenos padres quieren para sus hijos es lo que el Gobierno debería querer para todos los niños”. Dado que la igualdad para todos es una aspiración tan explícita del modelo de bienestar nórdico, es muy preocupante que la respuesta del Gobierno noruego a la pandemia no ofreciese directrices nacionales para dar apoyo a todos los estudiantes, y que se dejara solos a los profesores, los padres y los alumnos para que mantuvieran las altas expectativas del currículo nacional lo mejor que pudiesen, sin ningún reconocimiento del muy desigual acceso a una ayuda cualificada que tenían los estudiantes en casa.

Bibliografía

- Act relating to Primary and Secondary Education (1998) The Education Act.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. y Geven, K. T. W. B. (2020) *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes*. www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-schoolclosures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. y Sletten, M.A (2020) Oslo-ungdom i koronatiden [Oslo Youth in Corona Times]. Report, Oslo Metropolitan University.
- Blikstad-Balas, M. y Klette, K. (2020) Still a long way to go - Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(01), pp. 55–68.
- Bubb, S. y Jones, M.-A. (2020) Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), pp. 209–222.
- Dalland, C. P. y Klette, K. (2016) Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 28249.
- Dalland, C. P. y Klette, K. (2014) Work-plan heroes: Student strategies in lower-secondary Norwegian classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), pp. 400–423.
- Daniel, S. J. (2020) Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1–6.
- Doyle, O. (2020) *COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? Working Paper*. Retrieved from Public Policy. IE.
- Elstad, E. (2016) Educational technology–Expectations and experiences. En E. Elstad (ed.) *Digital expectations and experiences in education*, pp. 3–28. Springer.
- Erstad, O. (2006) A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), pp. 415–429.
- Federici, R. A. y Vika, K. S. (2020) *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* [Preguntas para Escuela Noruega: Análisis y resultados de la encuesta para líderes educativos, propietarios de centros de enseñanza y profesores del Directorio de Educación y Formación Noruega durante el brote de coronavirus 2020] (8232704675. Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Fowler, F. J. (2009) *Survey research methods* (4th ed.). Sage.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J.-J. (2017) Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, pp. 441–449.

- Gudmundsdottir, G. B. y Hathaway, D. M. (2020) “We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp. 239–250.
- Hatch, T (2013) Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14, pp. 113–138.
- Hatch, T., Corson, J. y vad den Berg, S.G (2020) *The Education We Need for a Future We Can’t Predict*. Corwin Press.
- Hsieh, H.-F. y Shannon, S. E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), pp. 1277–1288.
- Klette, K (2007) Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? [Uso de los planes de trabajo en el aula, ¿una herramienta para la enseñanza individualizada?] *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 91 (4), pp. 344–358.
- Klette, K. (2018) Individualism and collectivism in Nordic schools: A comparative approach. En N. Witoszek y A. Midttun (eds.) *Sustainable modernity. The Nordic model and beyond*, pp. 59–78. Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2020) Home schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(02), pp. 71–85.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. y Liu, J. (2020) Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), pp. 549–565.
- Mausethhagen, S. y Mølsted, C.E. (2015) Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Volume 2015 (2), pp. 30–41.
- Midlertidig lov om tilpasninger i barnehageloven, opplæringslova og friskolelova for å avhjelpe konsekvenser av utbrudd av covid-19 (2020) [Ley Provisional sobre adaptaciones de la Ley sobre Jardín de Infancia, Ley de Educación, y la Ley de Escuela Gratis para remediar las consecuencias de los brotes de covid-19]. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-05-26-52>
- Miks, J. y McIlwaine, J. (2020) *Keeping the world’s children learning through COVID-19*. <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>
- Ministry of Education and Research (2020) *Skolene åpner for alle elever fra 11.mai* [Las escuelas abiertas para todos los estudiantes a partir del 11 de mayo]. *Press release found at:* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11-mai/id2701512/>

- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. y Nordahl, T. (2021) Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.
- Mølsted, C. E. y Karseth, B. (2016) National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), pp. 329-344.
- Directorio de Educación y Formación Noruego (2012) Framework for basic skills. Framework (in English): https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf
- Directorio de Educación y Formación Noruego (2020) *The Norwegian education mirror 2019. Report*.
- Directorio de Educación y Formación Noruego (2021a) Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om covid-19 [Información sobre normativas temporales para la educación básica relacionadas con la covid-19]. <https://www.udir.no/regelverk-kstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/?depth=0&print=1>
- Directorio de Educación y Formación Noruego (2021b) Tilpasset opplæring [Adapted Education]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- OECD (2015) *Students, computers and learning*. Making the connections. OECD: <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>.
- Qvortrup, A. (2020) Gymnasiet i den historiske Corona-tid – et elevperspektiv [Upper secondary school in the historical Corona times - a student perspective].
- Reimers, F. (2020) In search of a twenty-first century education renaissance after a global pandemic. En F. Reimers (ed.) *Implementing deeper learning and 21st education reforms. Building an education renaissance after a global pandemic*, pp. 1-37. Springer.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020) *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. Report*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Roe, A., Blikstad-Balas, M. y Dalland, C. P. (2021) The impact of COVID-19 and homeschooling on students' engagement with physical activity. *Frontiers in Sports Active Living*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Sivesind, K. y Wahlström, N. (2016) Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*. 2016;15(3), pp. 271-278.
- Skar, G.B., Graham, S. y Huebner, A. (en revisión) Learning loss Effects of emergency

- remote instruction on First Grade Students' Writing: A Natural Experiment. Statistics Norway (2020). *Norwegian media barometer*. Report. <https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/medie>
- Directorio de Sanidad Noruega (2020) The COVID-19 epidemic: Guide to infection control for lower and upper secondary schools. https://www.helsedirektoratet.no/english/corona/guide-to-infection-control-for-lower-and-upper-secondary-schools/Guide%20to%20infection%20control%20for%20lower%20and%20upper%20secondary%20schools.pdf/_/attachment/inline/34bad23f-c4b7-40c4-b6fd-1846930a54de:36d2a29d-f6183ebe0e33d0fb9d896814e41a5a6c/Guide%20to%20infection%20control%20for%20lower%20and%20upper%20secondary%20schools.pdf
 - Throndsen, I., Carlsten, T. C. y Björnsson, J. K. (2019) *TALIS 2018 Første hovedfunn fra ungdomstrinnet* [TALIS 2018 -First key findings from lower secondary school].
 - Unesco, Unicef, World Bank (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: Unesco, Unicef, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>
 - WHO (2020) Coronavirus Disease (COVID-19) Technical Guidance: Guidance for Q18 Schools, Workplaces And Institutions. Report. Available en línea at: <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-healthmeasures-in-the-context-of-covid-19>
 - Wieberg Klausen, S. (2020) *Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring* [De la tiza a la programación: Un análisis del concepto “competencias digitales” en las políticas de educación noruegas y en la enseñanza secundaria superior noruega; disertación doctoral sin publicar]. Inland Norway University of Applied Sciences.

Autoras:

Marte Blikstad-Balas es profesora del Departamento de Educación del Profesorado e Investigación Escolar de la Universidad de Oslo. Sus líneas de investigación son la alfabetización y el empleo de textos en distintos contextos, e incluyen cómo las tecnologías digitales cambian lo que significa estar alfabetizado en la escuela. Ha publicado sus estudios sobre estos temas en reconocidas revistas de impacto como *Reading Research Quarterly*, *Oxford Review of Education* y *Written Communication*. Blikstad-Balas ha sido nombrada recientemente editora jefa de *Nordic Journal of Literacy Research*. También es subdirectora del Centro Nórdico de Excelencia QUINT (Quality in Nordic Teaching), y da clases y actúa como supervisora en los cursos de máster y doctorado de la Universidad de Oslo.

Astrid Roe es investigadora jefa del Departamento de Educación del Profesorado e Investigación Escolar de la Universidad de Oslo. Es especialista en el campo de la lectura y tiene una larga experiencia en evaluaciones de gran alcance como la prueba de lectura de PISA, así como en las pruebas nacionales de lectura de Noruega. Roe también ha formado parte del videoestudio a gran escala LISA (Linking Instruction and Student Achievement), en el que ha sido responsable de analizar las posibles relaciones entre el progreso del rendimiento de los estudiantes en lectura de 8º a 9º curso, cómo perciben estos la calidad de la enseñanza que reciben, y las grabaciones en vídeo en el aula puntuadas sistemáticamente.

Cecile Pedersen Dalland es profesora asociada del Departamento Metropolitano de Formación del Profesorado de Primaria y Secundaria de Oslo. Sus líneas de investigación incluyen las áreas de investigación del aula, enseñanza individualizada, aprendizaje autorregulado, y cuestiones de género. Tiene 10 años de experiencia como docente en colegios de primaria de Oslo. Asimismo, dispone de una larga experiencia como investigadora de la práctica pedagógica tanto a nivel de centro de enseñanza como de clase. Da clases y seminarios de Pedagogía para estudiantes de grado y de máster, y es responsable del curso de doctorado Investigación en el Aula. Ejerce respectivamente como directora y miembro de los grupos de estudio Investigación del Aula y Estudios de Profesión Docente, Formación del Profesorado y Política Educativa (TEPEEE, por sus siglas en inglés). Dalland participa en los siguientes tres proyectos de investigación: IMAT, Implementación de estrategias para la educación adaptada y Acceso al bienestar a través de las tecnologías (WATT, por sus siglas en inglés), así como en otro centrado en los estudiantes más jóvenes: Evaluación de la reforma sexual en Noruega.

Kirsti Klette es profesora del Departamento de Educación del Profesorado e Investigación Escolar de la Universidad de Oslo, además de directora del grupo de investigación Estudios transversales de formación en materias y competencias (SISCO, por sus siglas en inglés) de la Facultad de Ciencias de la Educación, y del Centro Nórdico de Excelencia en Educación QUINT (Quality in Nordic Teaching). Klette ha recibido importantes subvenciones para realizar estudios nacionales y comparativos en estas áreas de investigación. También es investigadora principal de un gran estudio comparativo transnacional que analiza los programas de formación del profesorado de Finlandia, Noruega, California, Chile y Cuba titulado Coherencia y Tareas en la Formación del Profesorado (estudio CATE, por sus siglas en inglés).

CAPÍTULO 8

Política educativa portuguesa para
garantizar la igualdad en el aprendizaje
en época de crisis

*Estela Costa, Mónica Baptista
y Carolina Carvalho*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 8

Política educativa portuguesa para garantizar la igualdad en el aprendizaje en época de crisis

*Estela Costa, Mónica Baptista y Carolina Carvalho*⁴⁷

Instituto de Educación, Universidad de Lisboa (IE-ULisboa), Portugal

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar los decretos adoptados por el Gobierno portugués para hacer frente a la covid-19 y examinar la manera en que los docentes han aplicado e interpretado las medidas políticas para garantizar la igualdad en el aprendizaje. El estudio se basa en un enfoque cognitivo de las políticas públicas, y se fundamenta en el concepto de *référéntiel* (referencial). Se ha utilizado una metodología cualitativa e interpretativa, basada en el análisis de documentos oficiales y públicos elaborados durante el periodo de confinamiento (marzo a julio de 2020) y disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación (ME). Además, se han realizado entrevistas a 15 docentes de diferentes centros educativos portugueses.

Los hallazgos muestran que las autoridades respondieron rápidamente utilizando herramientas informativas (por ejemplo, sitios web para ayudar a los centros de enseñanza, un programa de televisión, canales de YouTube) y de comunicación (como Facebook, una plataforma para directores de centros, o el correo electrónico plantear preguntas). Es más, la crisis de la pandemia ha centrado la atención en los problemas de equidad y ha intensificado el debate en torno a la igualdad en la educación. Las diferencias entre el aprendizaje a distancia y el aprendizaje presencial se han puesto de manifiesto al obligar a los alumnos vulnerables a quedarse en casa, donde las condiciones para aprender eran escasas o inexistentes, y sin ayuda para estudiar. Concluimos que los principios rectores generales tras las medidas políticas para combatir la pandemia en los planos estatal y escolar se han basado en un marco referencial que incluye el derecho constitucional a una “escuela para todos”, el cual se centra en la función educativa de las escuelas, a la vez que asigna a los centros de enseñanza responsabilidades sociales y económicas.

8.1. Introducción

En Portugal, el coronavirus sorprendió de repente a la población en la primavera de 2020. Esta crisis sanitaria mundial iba a convertirse en un quebradero de cabeza para las autoridades

47. E. Costa (B) · M. Baptista · C. Carvalho Institute of Education, University of Lisbon (IE-ULisboa), Lisbon, Portugal
e-mail: ecosta@ie.ulisboa.pt

sanitarias, y especialmente para los responsables políticos, que tuvieron que tomar rápidamente las medidas políticas necesarias para mitigar los efectos de la pandemia en diversos sectores.

En el ámbito de la educación, estas respuestas políticas se han asociado con temas de justicia social y equidad. De hecho, la complejidad de la realidad asociada a la pandemia en el sector educativo ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de encontrar respuestas para alcanzar plenamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015) y la Agenda 2030 (ídem), mientras que la equidad se sitúa en el centro del desarrollo internacional. En estos documentos políticos de alto nivel, se recomienda encarecidamente que todos los Estados miembros garanticen una educación inclusiva y equitativa para todos, incluidos los niños y los jóvenes en situaciones vulnerables y en peligro de verse excluidos del sistema educativo.

En Portugal, como en muchos otros países, los niños que se enfrentan a las mayores desigualdades educativas viven en las familias más expuestas a las condiciones de mayor riesgo de exclusión social (CNE, 2019), y estas son también las más expuestas a las consecuencias económicas y sociales de la pandemia. Cuando la mayoría de los países decidieron cerrar temporalmente los centros educativos y pasar a una educación a distancia a fin de reducir el impacto de la pandemia, la equidad en la educación se convirtió en una preocupación primordial. La proliferación de la educación a distancia es un problema preocupante para los alumnos que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos y se ven obligados a quedarse en casa en contextos vulnerables que no fomentan el aprendizaje sin un apoyo adecuado.

Este capítulo sigue la línea de la investigación empírica (por ejemplo, Ahmed, Bhatnagar, Islam & Alam, 2020; Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky & Rebello, 2020; Holguín & Sandoval, 2020), cuyo objetivo es examinar las acciones emprendidas por los Gobiernos de todo el mundo, y analizar las consecuencias para garantizar la igualdad en el aprendizaje estudiantil.

Esto plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿hasta qué punto fue equitativo el aprendizaje de los estudiantes en el contexto portugués durante la pandemia de covid-19 de marzo a julio de 2020? Para responder a la pregunta, se definieron dos objetivos principales: (i) analizar las medidas políticas adoptadas por el Gobierno portugués para enfrentarse a la covid-19; ii) examinar la forma en que los docentes han aplicado e interpretado las medidas políticas para garantizar la equidad en el aprendizaje.

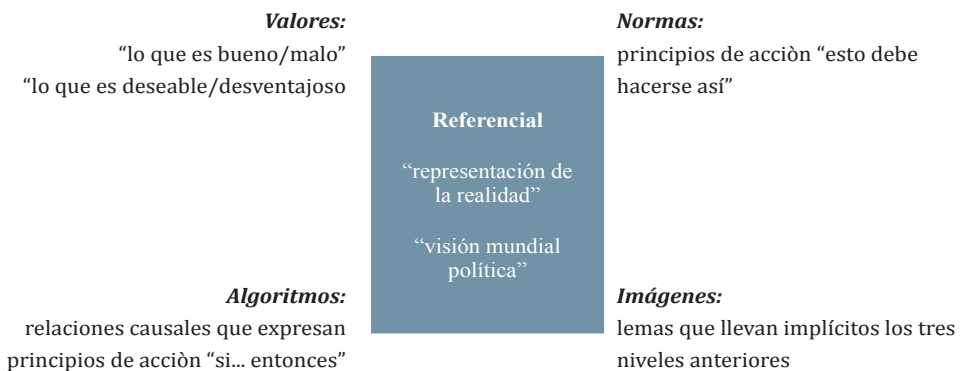
Este estudio cualitativo e interpretativo se ha basado en el análisis de documentos oficiales y públicos preparados durante el período de confinamiento (marzo a julio de 2020) y disponibles en el sitio web del ME, y en el análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de varios centros docentes portugueses.

El estudio se ha desarrollado adoptando un enfoque cognitivo y normativo que hace hincapié

en la importancia de los valores y las ideas en la elaboración de políticas (Surel, 2019), y se basa en la percepción de que las políticas públicas son medidas dirigidas a un ámbito específico de la sociedad/territorio por parte de una autoridad que tiene poder público y legitimidad gubernamental (Thoenig, 2019).

Las políticas públicas influyen en diversos sectores (educación, justicia, etc.) al adaptarlos y/o transformarlos. De acuerdo con el enfoque cognitivo de las políticas, esta acción del Gobierno en la sociedad se basa en ideas y valores que promueven los actores involucrados en el diseño y en la recepción de las políticas (Muller, 2018). En este sentido, la cognición y las normas son muy relevantes para el estudio de estas políticas. En primer lugar, porque los actores solo pueden intervenir cuando tienen una “idea” sobre qué esperar cuando actúan (relación causa-efecto); segundo, porque “las normas y los valores son lo que motiva a los actores, y les dicen lo que deben y lo que no deben hacer” para resolver los problemas (Braun & Capano, 2010, p.3).

Para investigar las políticas educativas adoptadas durante la pandemia y aplicadas por los responsables educativos, dentro del ámbito del enfoque cognitivo de las políticas, utilizamos el concepto de referencial definido por Bruno Jobert y Pierre Muller (Jobert & Muller 1987). El diseño de una política implica crear una representación que se construye a partir de la realidad sobre la que se quiere intervenir. Esta representación se llama “referencial político”, el cual, una vez recibido e interpretado por los actores, debe tener en cuenta los problemas de la política y buscar soluciones para decidir cómo actuar (Muller, 2018). Como puede verse en el Cuadro 8.1, el referencial se basa en cuatro niveles de percepción: los valores, las normas, los algoritmos y las imágenes (Muller, 2018).



Cuadro 8.1 - Una representación visual de una versión del referencial de Muller preparada por las autoras

Los valores son representaciones sobre lo que es bueno o malo, lo que debería ser deseable o perjudicial (por ejemplo, el debate equidad versus igualdad); las normas expresan las diferencias entre lo que se observa y lo que es deseable, y, sobre todo, definen principios de acción: “esto debe hacerse así” (por ejemplo, “la agricultura debe modernizarse”); los algoritmos definen relaciones causales que indican los principios de acción, es decir, revelan una teoría de la acción y pueden expresarse en forma de declaraciones de “si ..., entonces” (por ejemplo, “Si transfiero las políticas para combatir la exclusión social del Estado a las entidades locales, entonces las políticas públicas serán más eficaces porque estarán más cerca de las partes interesadas”); por último, las imágenes pueden presentarse en forma de eslóganes que llevan implícitos los tres niveles anteriores. Son frases cortas con un fuerte atractivo cognitivo que dan significado inmediatamente, sin la necesidad de un discurso largo (por ejemplo, “el joven agricultor dinámico y moderno”).

Por consiguiente, el concepto de referencial es una matriz que hemos utilizado para analizar las medidas políticas diseñadas por las autoridades para resolver un problema específico en la educación: las restricciones que la covid-19 ha impuesto a la educación. Por lo tanto, nos ha ayudado a comprender cómo se tuvieron en cuenta las cuestiones de equidad y de lucha contra las desigualdades en las medidas políticas y cómo los docentes han interpretado esas medidas. En este trabajo se ha utilizado el método deductivo para definir las categorías de análisis de datos, adoptando los tres primeros niveles de percepción propuestos por el autor.

El capítulo consta de cuatro partes. La primera parte incluye una descripción del contexto educativo portugués, las medidas políticas que se aplicaron para hacer frente a la pandemia y la estrategia de investigación. En la segunda y en la tercera parte se presentan los resultados del estudio, y se muestran las medidas políticas adoptadas por las autoridades estatales para enfrentarse a la covid-19 y las percepciones que los docentes tienen respecto a las políticas. El capítulo se cierra con un resumen de las principales conclusiones.

8.2. El contexto educativo portugués

En los últimos años, los centros de enseñanza portugueses han adquirido más poder de decisión sobre el plan de estudios y en la gestión de los centros, a través de políticas de flexibilidad curricular y la firma de acuerdos de autonomía. Sin embargo, a pesar del reciente aumento de la participación de los socios locales, el sistema educativo sigue estando muy centralizado: “El Ministerio de Educación es responsable de definir el currículo, las directrices para los exámenes nacionales (...), la contratación y la distribución de docentes, y el presupuesto en los niveles de educación preescolar, obligatoria y superior” (OECD, 2014, p.15).

Concretamente, el sistema educativo portugués está organizado en tres niveles secuenc-

les: educación y atención de la primera infancia, educación básica y educación secundaria. Al igual que otros países de la OCDE, los niños entran en el colegio a través del jardín de infancia, y la educación preescolar se imparte a niños de entre 3 y 5 años. La educación obligatoria generalmente empieza a la edad de 6 años, cuando los niños se matriculan en las escuelas básicas. La educación básica obligatoria se organiza en tres ciclos de estudio de duración variable: 1er ciclo (1º - 4º cursos), 2º ciclo (5º-6º cursos), 3er ciclo (7º-9º cursos) y educación secundaria, que se organiza en itinerarios de educación general y profesional. En el itinerario general, los alumnos seleccionan uno de los cuatro ámbitos curriculares: ciencia y tecnologías, ciencias sociales y económicas, idiomas y humanidades, o artes visuales. La escolarización formal en Portugal es obligatoria para los estudiantes hasta los 18 años o hasta la finalización de la secundaria superior si terminan sus estudios antes de los 18 años (Liebowitz, *et al.*, 2018).

8.3. Medidas políticas para enfrentarse a la pandemia de covid-19

En Portugal, la pandemia de coronavirus estalló en la primavera de 2020, durante el tercer trimestre escolar, y pilló desprevenidas a las autoridades, obligando a la sociedad civil y a los responsables políticos a aunar fuerzas para abordar la crisis. Además de la legislación, se adoptaron diferentes medidas e instrumentos políticos diseñados por las autoridades para ayudar a las escuelas a hacer frente a los efectos de la pandemia (Tabla 8.1).

Tabla 8.1 – Descripción de las medidas y de los instrumentos políticos

Medidas e instrumentos políticos	Descripción
Apoio às Escolas [Apoyo a las Escuelas] ⁴⁸	El Ministerio de Educación (ME) puso a disposición de la Dirección General de Educación (DGE), en colaboración con la Agencia Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (ANQEP), un sitio web llamado Apoio às Escolas, que contenía información sobre exámenes, pautas para el uso de plataformas digitales e información sobre evaluación a distancia, e incluía una funcionalidad que hacía posible que los docentes compartieran prácticas con otros docentes.
Directrices para la Implementación de la Enseñanza a Distancia ⁴⁹	La DGE había distribuido un guion a los centros de enseñanza con ocho Directrices para la Implementación de la Enseñanza a Distancia (E@D) en los centros de enseñanza.
Hojas de ruta tecnológicas	Se difundieron hojas de ruta tecnológicas para ayudar a implementar plataformas asociadas a Microsoft y Google, que seguían la hoja de ruta de orientación para la implementación de la E@D publicada por el ME.

48 <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

49 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf

Medidas e instrumentos políticos	Descripción
Plan de Enseñanza a Distancia	El establecimiento de medidas excepcionales y temporales para responder a la pandemia de covid-19 fue decretado por el Decreto-Ley nº 14-G/2020, de 13 de abril, que incluía el Plan de Enseñanza a Distancia (PED), que era el instrumento estratégico de los centros de enseñanza para organizar los esfuerzos educativos de los centros durante este período de tiempo.
Página de Facebook	La creación de una página de Facebook (https://www.facebook.com/Apoio-Escolas-104000431233940/) para que los centros de enseñanza consulten y compartan documentos.
Educación Inclusiva en la E@D	Distribución de directrices a los colegios para el trabajo de los Equipos Multidisciplinares de Apoyo a la Educación Inclusiva en la modalidad de E@D.
YouTube	El Ministerio de Educación creó una asociación con YouTube que permitió que las clases estuvieran disponibles para los alumnos, desde preescolar hasta secundaria, en cinco nuevos canales de YouTube.
Seminarios web	El Ministerio de Educación promovió un conjunto de seminarios web para ayudar a los docentes a impartir sus clases a distancia, a través del intercambio de diferentes herramientas digitales que pueden ser utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje.
# EstudoEmCasa [# Estudio en casa]	El Ministerio de Educación y la Rádio Televisão Portuguesa (RTP, el canal de televisión estatal), con el apoyo de la Fundación Calouste Gulbenkian, crearon a partir del 20 de abril un programa de televisión – #EstudoEmCasa [Estudio en casa] – que ofrecía contenidos educativos a través de clases diarias de televisión. Se emitió hasta el final del curso escolar de 9.00 de la mañana a 5.50 de la tarde con contenidos relevantes para la consolidación y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos sistematizados para diferentes cursos escolares. El programa se estructuraba en bloques temáticos, consistentes en sesiones de 30 minutos, y fue desarrollado por equipos de docentes de ocho centros de enseñanza del país, que estaban disponibles para desarrollar esta actividad además de su trabajo habitual en sus centros. Cada bloque estaba incluido en una planificación secuencial, pero podía utilizarse de forma independiente. También tenía momentos de sistematización, y contenía instrumentos y recursos variados y propuestas metodológicas diversificadas.
Brigada de Apoyo Estamos con los colegios	La creación de una Brigada de Apoyo llamada Estamos con los colegios para ayudar al diseño y a la implementación de los PED escolares. Estaba formada por un equipo multidisciplinar de más de un centenar de profesores vinculados a la gestión curricular y la autonomía, embajadores de E-twinning y de los Laboratorios de Aprendizaje, embajadores del Programa de Educación Estética y Artística, y coordinadores intermunicipales de la Red de Bibliotecas Escolares.
Asociación con la Compañía de Correos de Portugal y los Scouts Nacionales	Acuerdo con la Compañía de Correos de Portugal (CTT) y los Scouts Nacionales para enviar documentos y propuestas de trabajo de los centros de enseñanza a los alumnos vulnerables.

Las medidas que debían adoptarse en educación aumentaron gradualmente hasta que la pandemia llegó a su punto álgido, con la decisión de confinar a toda la población, a través de un Comunicado del Consejo de Ministros publicado el 19 de marzo de 2020⁵⁰. El confinamiento comenzó el 22 de marzo, poco después de que se suspendiera la asistencia a los colegios (el 16 de marzo), y justo antes de que finalizara el segundo trimestre.

Los centros permanecieron cerrados hasta el final del curso escolar, en lo que parecía una decisión pacífica y unánime en Portugal⁵¹

De hecho, un cuestionario enviado a 1.754 padres a través de Internet mostró que el 92,5% de los portugueses estaba de acuerdo con la decisión del Gobierno (Benavente, Peixoto & Gomes, 2020). Además, la tasa de participación estudiantil siempre ha sido constante desde el inicio de los cierres escolares (entre el 76% y el 100%). Los valores más elevados se dieron en la educación secundaria, sin duda debido a la mayor autonomía de los alumnos de estos cursos, y por la mayor disponibilidad de medios digitales en este nivel educativo (ME/DGEEC, 2020).

8.4. Enfoque metodológico

Estrategia de investigación

En este estudio se ha seguido una metodología de investigación cualitativa, basada en un enfoque interpretativo (Cohen, Manion & Morrison, 2007), para analizar cómo se garantizó la equidad del aprendizaje de los alumnos en el contexto portugués durante la pandemia de marzo a julio de 2020. Los instrumentos de recopilación de datos utilizados fueron documentos escritos y entrevistas.

Los documentos escritos disponibles en Internet han permitido cumplir el primer objetivo de la investigación y analizar las medidas políticas adoptadas por el Gobierno portugués para hacer frente a la covid-19. Internet, a través de las páginas web institucionales, ha sido un instrumento gubernamental y una forma de comunicarse con los estudiantes y las familias.

Se recopilaron en total 17 documentos, teniendo en cuenta los siguientes criterios: todos los documentos referidos al período comprendido entre marzo y julio de 2020 estaban incluidos en las páginas de los sitios web oficiales, estaban escritos por las autoridades durante el período de pandemia y estaban disponibles en portales institucionales (Gobierno, administración educativa). También se recabaron informes, legislación y comunicaciones oficiales.

La finalidad de las entrevistas era alcanzar el segundo objetivo de la investigación, que consistía en analizar las percepciones de los docentes sobre cómo interpretaban las medidas políticas para asegurar la equidad en el aprendizaje. Las entrevistas se han preparado tomando como base la interpretación que hace Mainardes (2006) del trabajo de Stephan Ball, para reflejar la manera en que los actores escolares han interpretado las políticas adoptadas

50 <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=334>

51 Solo se habían reabierto los centros de enseñanza infantil (el 1 de junio), y parte de los de secundaria (el 18 de mayo), para que los estudiantes con exámenes pudieran acceder a la Educación Superior.

por las autoridades estatales y cómo han percibido sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, las entrevistas se han diseñado para discernir las percepciones de los actores escolares sobre las medidas políticas, y, especialmente, sus efectos en los alumnos vulnerables. Quince docentes de edades comprendidas entre los 38 y los 61 años fueron entrevistados y seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) forman parte de la RedeEscola (Red Escolar⁵²) del Instituto de Educación y, por consiguiente, estaban trabajando en proyectos coordinados por los primeros o los segundos autores de este capítulo; (2) enseñan en diversos centros de enseñanza de diferentes regiones del país (Norte, Centro, Lisboa y Valle del Tajo y Alentejo); (3) imparten diversas disciplinas y ciclos de enseñanza (de educación primaria y secundaria).

Para el análisis de documentos y transcripciones de entrevistas se empleó el método deductivo, utilizando tres categorías del referencial de Muller: valores, normas y algoritmos (Muller, 2011). Más concretamente, se leyeron los documentos y las transcripciones, y luego se segmentó el texto establecido como objetivo para representar una idea relacionada con las tres categorías. A cada segmento se le asignaron un código y una categoría predefinida, de acuerdo con sus características. Los dos primeros investigadores analizaron los datos de forma independiente, teniendo en cuenta las categorías del modelo de Muller, comparando sus respectivos análisis para lograr una fiabilidad entre evaluadores. Cada diferencia en las decisiones de codificación del texto se discutió hasta que se llegó a un consenso. Después, basándose en las categorías definidas, se han creado códigos interpretativos y dos subcategorías para cada categoría (Tabla 8.2).

Tabla 8.2 – Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Valores	Derecho a la educación
	Autonomía escolar
Normas	Apoyo social
	Enseñanza a distancia
Algoritmos	Respuestas a la educación tecnológica
	Respuestas sociales protectoras

⁵² <http://redescola.ie.ulisboa.pt/>

Medidas políticas adoptadas por las autoridades ante la covid-19

En este apartado, el texto se organiza en torno a las categorías predefinidas y las subcategorías resultantes del análisis del texto.

Valores

Derecho a la educación

El derecho a la educación como principio de justicia social subyace tras las medidas adoptadas por el Gobierno con respecto a la educación en el contexto de la pandemia. En los diversos textos oficiales encontramos un concepto de la escuela como una entidad que debe garantizar los derechos y la equidad. Por tanto, en abril de 2020, la presidencia del Consejo de Ministros adoptó medidas excepcionales y temporales, con la necesidad imperiosa de “continuar el curso 2019/2020, de forma justa, equitativa y lo más normalizada posible” (Portugal, 2020 – Decreto-Ley nº 14-G/2020, de 13 de abril⁵³), que estaban relacionadas con aspectos del aprendizaje continuo, incluida la evaluación del aprendizaje de los alumnos y el calendario escolar.

Asimismo, se puso en marcha *#EstudoEmCasa* con el mensaje del subsecretario de Estado y Educación: “Ahora el aislamiento es mucho mayor para los más vulnerables, y vuelve a ser el momento de ponernos en el lugar del otro y de preguntarnos ‘¿Y si fuera yo?’”.

Además, *#EstudoEmCasa* se presentó como una intervención “para alumnos que no tienen la facilidad o la posibilidad de acceder a Internet y a los recursos disponibles en línea. Por consiguiente, aunque se puede acceder a estos recursos a través de cable, RTP Play y la aplicación *#EstudoEmCasa*, la transmisión a través del canal RTP Memoria garantiza que todos los que tengan un televisor puedan acceder a ellos⁵⁴”.

Se han identificado alumnos en esta situación vulnerable en más de un tercio de los centros educativos (38% de los centros de 1^{er} ciclo y 2^o ciclo; 36% de los centros de 3^{er} ciclo). La mayoría de los centros que informaron de que los alumnos recibían contenido educativo únicamente a través de *#EstudoEmCasa* lo habían complementado con otros métodos para involucrar al alumnado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos métodos se basaban principalmente en la propuesta de actividades que debían realizar los estudiantes manteniendo un contacto regular con el docente-mentor, con el apoyo del

53 <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>

54 <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>

seguimiento del Equipo de Apoyo Multidisciplinario para la Educación Inclusiva. Un número menor de centros de enseñanza optó por otras estrategias, como el contacto regular con las clases de los alumnos.

Simultáneamente, la Compañía de Correos de Portugal y los Scouts Nacionales enviaron documentos y propuestas de trabajo de los centros de enseñanza a los estudiantes, y facilitaron la devolución de estos materiales a los docentes. Asimismo, se pusieron en marcha otras iniciativas a escala local.

Después de que los centros identificaran a los alumnos, se contactó directamente a sus familias. Además, cuando los alumnos aún no tenían acceso a Internet, los trabajadores del servicio postal, los voluntarios, los docentes y el personal escolar, en una colaboración coordinada entre los municipios, los centros de enseñanza y las asociaciones de padres, llevaron los materiales didácticos a las familias (transportando los materiales entre los alumnos y los docentes). Los municipios y diversas partes interesadas también se involucraron en gran medida en proporcionar a las familias tabletas y ordenadores (por ejemplo, a las familias con muchos hijos, para que más niños pudieran acceder simultáneamente a Internet).

Las donaciones de personas y de colaboradores locales ayudaron a eliminar esta brecha de acceso digital de los alumnos desfavorecidos que no habían recibido tabletas u ordenadores portátiles de los municipios. Es más, los alumnos recurrieron a varios colaboradores escolares (por ejemplo, instituciones locales, instituciones de ayuda social, fundaciones, organizaciones no gubernamentales mundiales, etc.) y a las bibliotecas escolares utilizándolos mediante un sistema de rotación.

Autonomía escolar

Como hemos visto anteriormente, la responsabilidad de hacer frente a la pandemia no ha recaído totalmente en el Estado, ya que se ha compartido con los centros de enseñanza, que han sido los responsables de tomar decisiones y adaptar la acción política a sus realidades locales. En consecuencia, ante la suspensión de la enseñanza presencial, el Gobierno, a través de un Decreto-Ley⁵⁵, fomentó el uso de metodologías que los centros educativos consideraran las más adecuadas, de acuerdo con las directrices del ME. Los colegios realizaron un esfuerzo concertado para adaptarse a las nuevas limitaciones: los recursos más utilizados fueron los manuales físicos y virtuales, seguidos de las propuestas de los editores en línea, los recursos compartidos en Internet y los elaborados individualmente. Estos recursos fueron creados colectivamente por los centros de enseñanza; empezaron siendo

55 <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>

un 50% (en marzo), y aumentaron hasta el 70% en junio (ME/DGEEC, 2020). Por tanto, la toma de decisiones sobre estrategias pedagógicas para enfrentarse a la covid-19 se centró cada vez más en los centros educativos que desarrollaron diferentes estrategias basadas en sus idiosincrasias contextuales.

Asimismo, *#EstudoEmCasa* se ha descrito como “un complemento y un recurso de apoyo dirigido principalmente a estudiantes sin conectividad y/o equipo, independientemente de otros usos que puedan hacer los docentes, a través de su inclusión en los planes de la E@D de cada establecimiento educativo” (sitio *#EstudoEmCasa*⁵⁶). Se diseñó como un complemento y un recurso que se puso a disposición de los docentes y los estudiantes, como se destaca en el documento *Nueve directrices para el seguimiento de los estudiantes que utilizan #EstudoEmCasa*⁵⁷. Una preocupación importante ha sido mantener el vínculo entre alumnos y profesores para reducir los efectos perjudiciales causados por la distancia física:

*“#EstudoEmCasa no es un sustituto del colegio. Se trata de un colegio que está cerca, siempre coordinado con el que actualmente tiene sus puertas cerradas, pero cuyos profesionales están “en línea” para salvar las distancias*⁵⁸”.

En consecuencia, los centros de enseñanza siempre recibieron con antelación los horarios de clases, los contenidos de cada bloque educativo y los materiales de apoyo y las propuestas de actividades a desarrollar.

Normas

Apoyo social

En la comunicación⁵⁹ que se envió a los centros educativos para informar de que se suspenderían las clases presenciales se solicitaba que los centros ayudasen a los estudiantes desde el punto de vista educativo y social. Aunque estuvieran cerrados, los colegios tenían el deber de proporcionar comidas escolares a los alumnos con la ayuda de los servicios sociales: “Cada centro escolar, junto con los municipios y otros proveedores, debe encontrar la forma más eficaz y segura de garantizar las comidas”. Esta indicación se vio reforzada con la publicación del Decreto-Ley N^o10-A/2020⁶⁰ que establecía que los centros de enseñanza debían adoptar “las medidas necesarias para la prestación de ayuda alimentaria a los alumnos que se benefician de (...) acción social escolar”, así como, siempre que fuera

56 <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>

57 <https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/Escolas%23EstudoEmCasa.pdf>

58 <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/2019-2020/>

59 <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=397>

60 <https://dre.pt/application/conteudo/130243053>

necesario, “a alumnos de unidades especializadas que se hayan integrado en centros de apoyo al aprendizaje, y cuya permanencia en el colegio se considere indispensable”. (art. 9º).

En estos textos oficiales se observa claramente que a los centros de enseñanza y a sus profesionales se les han asignado responsabilidades sociales y económicas, como la garantía de “servicios esenciales en la lucha contra la pandemia”, y la creación en la red de centros públicos de servicios infantiles para los trabajadores de servicios esenciales (Ordenanza nº 82/2020, de 19 de marzo)⁶¹, como profesionales sanitarios, fuerzas y servicios de seguridad y rescate, bomberos, fuerzas armadas, profesionales de la gestión y el mantenimiento de infraestructuras esenciales y municipios (art. 10º, nº1, 2). Así, en la ordenanza podemos leer:

“Es importante que los profesionales de los servicios identificados en la presente ordenanza, movilizados para el servicio presencial, en esta fase de excepcionalidad y emergencia provocada por la epidemia de SARS - CoV-2, puedan disponer de un lugar acogedor para sus hijos u otras personas dependientes, a falta de soluciones alternativas”.

Por lo tanto, en cada municipio, se identificó al menos un centro educativo para acoger a los hijos de los trabajadores de servicios esenciales⁶². Debido a la necesidad de que la sociedad siguiera trabajando y “garantizando la preparación de todos los servicios esenciales para el cumplimiento de los derechos, libertades y garantías de los ciudadanos” (Ordenanza Nº82/2020, de 19 de marzo⁶³), se pidió a los actores del sistema escolar que ayudaran a proporcionar acceso a los servicios en los centros con fines extrínsecos de carácter laboral y socioeconómico.

Enseñanza a distancia

El Decreto-ley Nº14-G/2020 del 13 de abril estableció la necesidad de que cada centro escolar “defina e implemente un plan de enseñanza a distancia, con las metodologías adecuadas para los recursos disponibles y los criterios de evaluación, que tenga en cuenta los contextos de los estudiantes” (art. 2, punto 2⁶⁴). El plan resultó ser el principal instrumento estratégico de los centros docentes para organizar su labor educativa durante el periodo de suspensión de las actividades presenciales. Para ello, se creó la web del Ministerio *Apoio às escolas* para ofrecer “un conjunto de recursos a fin de ayudar a los centros en el uso de metodologías de educación a distancia que les permitan continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁶⁵”.

61 <https://dre.pt/application/conteudo/130835147>

62 https://www.dgeste.mec.pt/index.php/destaque_1/escolas-de-referencia-para-o-servico-de-refeicoes-e-acolhimento-de-filhos-do-pessoal-hospitalar-e-de-emergencia/

63 <https://dre.pt/application/conteudo/130835147>

64 <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>

65 <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Asimismo, los colegios han tenido acceso a las plataformas Microsoft Teams y Zoom, que eran de uso gratuito, a través de correos electrónicos institucionales. Al alumnado se le ofreció Microsoft Teams de forma gratuita como parte de Office 365, proporcionando un espacio para tareas, vídeos y propuestas, y, más recientemente, para la evaluación de los alumnos (espacio de comentarios). La plataforma Zoom también se utilizó ampliamente para realizar reuniones e impartir clases a distancia, al mismo tiempo que permitía compartir documentos e involucrar a muchos estudiantes en una interacción simultánea.

Para apoyar a los centros de enseñanza en el contexto de la educación inclusiva, las autoridades también elaboraron el documento *Directrices para el trabajo de los equipos multidisciplinares de apoyo a la educación inclusiva mediante la E@D*⁶⁶. Además, se redactaron las *Directrices para la enseñanza bilingüe de alumnos sordos en la modalidad de E@D*⁶⁷ para promover la producción de materiales que pudieran estar disponibles en un sitio web de apoyo escolar. A lo largo de este período, prevaleció la preferencia por la ayuda a distancia. Todos los centros educativos cuentan con un Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAA), que es una estructura organizativa para apoyar la inclusión. Durante este período, además del apoyo *in situ* para los estudiantes que tenían esta necesidad, en la mayoría de los centros, el CAA ayudó a los estudiantes a distancia, utilizando metodologías adaptadas para cumplir con los objetivos de la educación inclusiva (ME/DGEEC, 2020). Otra estructura son los Centros de Recursos para la Inclusión (CRI), que son servicios especializados en la comunidad acreditados por el Ministerio de Educación que apoyan y mejoran la capacidad de un centro escolar para fomentar el éxito educativo de todos los estudiantes. En junio, se reforzó la tendencia a la coordinación con los CRI, lo que revela una mayor sensibilización respecto a los efectos de la interrupción del apoyo y las terapias en el aprendizaje de los alumnos (ídem).

Por otra parte, con respecto a *#EstudoEmCasa*, el Ministerio de Educación creó un sitio electrónico⁶⁸ asociado con el programa de televisión. Este sitio proporcionaba contenido para cada nivel de curso, y cada tema ofrecido en televisión estaba disponible permanentemente, junto con propuestas de trabajo para complementar el trabajo de los docentes. También se creó una dirección de correo electrónico (estudemcasa@dge.mec.pt) para aclarar cuestiones pedagógicas relacionadas con el programa de televisión *#EstudoEmCasa*.

66 https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/Orienta%C3%A7%C3%B5es_para_o_trabalho_das_Equipas_Multidisciplinares_de_Apoio%C3%A0Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_na_modalidade_E@D.pdf

67 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_alunos_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf

68 <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/direto/estudo-em-casa>

Algoritmos

Respuestas educativas tecnológicas

La necesidad de mantener a las personas físicamente alejadas ha dado lugar a una respuesta política facilitada por las tecnologías. Se suponía que, si se adoptaba la educación a distancia, se reducirían los contagios, tal como se contempla en el Decreto-Ley N.º10-A/2020, 13 de marzo (art. 9.º)⁶⁹ dictado por la presidencia del Consejo de Ministros. Esta relación causal determina las normas (principios de acción) de esta medida, y favorece las respuestas tecnológicas para cumplir con lo que “declaró la Organización Mundial de la Salud el 30 de enero de 2020, así como la clasificación del virus como pandemia, el 11 de marzo de 2020, y es importante proteger estratégicamente las normas de contingencia para la epidemia de SARS -CoV-2” (Decreto-Ley N.º10-A/2020, 13 de marzo). Por lo tanto, la lógica en la que se basaba la política era que, si se aplicaban esas medidas y se suspendían las clases presenciales, se contribuiría considerablemente a proteger la salud de las personas. Por consiguiente, se implementaron formas de educación a distancia, utilizando medios diversificados de comunicación digital, así como la televisión pública.

Por consiguiente, las autoridades se esforzaron por proporcionar a los docentes respuestas tecnológicas que les permitieran trabajar con los alumnos a distancia. Las soluciones digitales han ofrecido recursos y estrategias, nuevas infraestructuras para que los centros de enseñanza las utilicen, y medios para acceder a una información útil (a través de la página de Facebook donde los centros pueden consultar información y compartir documentos y estrategias de trabajo con los estudiantes⁷⁰), además de a un canal de YouTube⁷¹ para compartir clases e iniciativas educativas.

Respuestas sociales de protección

Algunas de las medidas políticas respondieron más claramente a esta relación causal entre las acciones y el resultado esperado. En el caso de *#EstudoemCasa*, la Subsecretaría de Estado y Educación (SEE) hizo un llamamiento para cumplir con el objetivo de luchar contra las desigualdades:

“La retransmisión por televisión no es suficiente, porque estos contenidos no garantizan el aprendizaje por sí mismos. Todo el mundo los puede utilizar, pero no son suficientes. Son temas y propuestas de trabajo que solo garantizan el aprendizaje si a los alumnos se les acompaña y se les orienta a través de las posibles vías, con las colaboraciones necesarias”⁷².

69 <https://dre.pt/application/conteudo/130243053>

70 <https://www.facebook.com/Apoio-Escolas-104000431233940/>

71 <https://www.youtube.com/channel/UCDM1UhWp9gUPSGWMXP6EwWQ>

72 <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/2019-2020/>

En este sentido, la SEE añadió que fomentaría la movilización de todos los actores del sistema escolar a fin de combatir las desigualdades, “para poder estar cerca de los que están más lejos durante el confinamiento”. En su discurso, la SEE establecía una relación causal, y vinculaba *#EstudoemCasa* con formas de trabajo que requieren coordinación y cooperación entre los docentes.

“Este es un momento para la colaboración y la cooperación. Y es el momento de elogiar a todos los profesores que, en todos nuestros colegios, se reinventan para no dejar atrás a ningún alumno”⁷³.

Como se ha señalado anteriormente, se han podido analizar los valores, las normas y los algoritmos que constituyeron el referencial de la política adoptada para enfrentarse a la covid-19. En la legislación, los documentos políticos y el discurso de los legisladores, la esencia de la política era el derecho a la educación para todos, asociado con la autonomía de los agentes escolares para tomar decisiones en el ámbito local con un conjunto diverso de partes interesadas. Las normas para guiar la actuación de los centros de enseñanza han consistido en implementar la enseñanza a distancia y la necesidad de ayudar al alumnado, especialmente al más vulnerable.

8.5. Aprobación de políticas y percepciones de los docentes

En este apartado, el texto se organiza en torno a las categorías predefinidas y las subcategorías que surgieron del análisis. Los entrevistados valoraron el derecho de todos los estudiantes a acceder a la educación, y a pesar de las diferencias entre los centros educativos en la forma en que gestionan su autonomía en los procesos de toma de decisiones, esta fue también una cuestión que los docentes entrevistados apreciaron. Por lo tanto, además de los valores, fue posible conocer sus percepciones sobre las normas y los algoritmos que conforman el referencial político. En cuanto a las normas – la forma en que deben organizarse las cosas en los centros de enseñanza – durante la pandemia, los docentes reconocieron la importancia de centrarse en los alumnos más vulnerables y en la modalidad de enseñanza a distancia; esto fue especialmente cierto para el PED, debido a su naturaleza orientadora y regulatoria, que permitió a los docentes establecer un rumbo y seguirlo, lo que les dio más confianza en sus prácticas individuales.

Valores

Derecho a la educación

Los docentes mencionaron durante las entrevistas que el derecho a la igualdad de acceso al aprendizaje de los estudiantes era fundamental, y que, en su opinión, el uso de plataformas

⁷³ <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/2019-2020/>

digitales (por ejemplo, Microsoft Teams) y otros recursos (como el correo, Skype, WhatsApp, Moodle, los teléfonos móviles, los vídeos) ha ayudado a minimizar las desigualdades en el acceso al aprendizaje. De hecho, la mayoría de los docentes (87%) utilizaron plataformas digitales, y reconocieron la importancia de este recurso para hacer un seguimiento del aprendizaje de sus alumnos (87%), y garantizar que los alumnos asistieran a sus clases (80%). Estos resultados coinciden con los resultados nacionales que revelan que el correo electrónico y WhatsApp fueron los medios digitales más citados por el 80% de los entrevistados (ME/DGEEC, 2020). En este sentido, refiriéndose a las clases simultáneas a través de plataformas, un docente afirmaba:

“Si hay un problema o una dificultad, podemos resolverlo de inmediato. La plataforma tiene la ventaja de que es en tiempo real, en el momento”.

También se valora la importancia que se le atribuye a las herramientas tecnológicas que permiten dar una respuesta inmediata a los estudiantes. Los profesores destacaron que esta proximidad remota y el acceso a los alumnos en tiempo real permiten luchar con éxito contra las desigualdades:

“Hay cosas que son difíciles de lograr sin una interacción con el alumno... Y el uso de la plataforma fue bueno para dar una respuesta al instante, y para ver las dificultades, acompañar al alumno (...) en las clases simultáneas es más fácil no dejar atrás a los alumnos. No es lo mismo que las clases presenciales, pero hemos conseguido minimizar las situaciones de desigualdad, y sabemos que están en clase y tienen acceso a los materiales.”

Es más, los entrevistados señalaron que, además de las plataformas de enseñanza a distancia, utilizaron otras infraestructuras como WhatsApp, el correo electrónico y los teléfonos móviles para comunicarse con los alumnos y, sobre todo, para garantizar que todo el mundo tuviera acceso a la información. En este sentido, por ejemplo, mencionaron la necesidad de utilizar otras soluciones tecnológicas que han sido vitales para permitirles tener en una estrecha interacción con el alumno y garantizar que todos los alumnos pudieran acceder a las actividades de la materia:

“El teléfono móvil y el correo electrónico fueron muy útiles. Había una clase con dos estudiantes gitanos, y me di cuenta de que lo mejor era usar el teléfono para comunicarme con ellos. Habían venido al centro para conseguir los materiales, pero ¿qué podían hacer con los materiales? El mensaje oral es diferente al escrito y ha sido importante disponer de otras formas de interactuar con ellos y con la mayoría de los alumnos”.

El 67% de los entrevistados también consideró que *#EstudoEmCasa* fue un medio para que todos alumnos tuvieran acceso a las clases, especialmente aquellos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos. Según un profesor que solía realizar otras actividades en línea, *#EstudoEmCasa* resultó ser la plataforma más democrática porque llegaba a todos de

la misma manera, a todas las familias, y no solo a las que pueden comprar un ordenador:

“Creo que, en este contexto, *#EstudoEmCasa* fue importante, porque, de alguna manera, dio acceso a las clases a todos los alumnos. Especialmente, los alumnos más desfavorecidos, de entornos socioeconómicos con más dificultades, han accedido a los contenidos, a las clases en televisión. (...) Puede que los padres no tengan un ordenador (como en ambos casos), pero todos los alumnos tienen un televisor. Por eso fue una iniciativa importante, y por eso la brecha no es tan grande (...). En mis clases, utilicé los temas de *#EstudoEmCasa*, pero también hice otras cosas. Utilicé otros materiales, y les puse a experimentar con materiales que tenían en casa”.

Sin embargo, *#Estudo EmCasa* se ha implementado de manera diferente. Por ejemplo, el 27% de los entrevistados optaron por no usarlo durante las clases simultáneas, como se menciona en el siguiente extracto:

“En mi materia, la televisión incluye dos años juntos; como actividad complementaria está bien, pero realizar mi trabajo con los alumnos se vuelve más difícil, y creo que acentuaría las desigualdades, porque los que tienen ayuda en casa pueden seguir el programa, y luego se lo estudian; los que no tienen a nadie que los acompañe en casa, necesitan los materiales que el docente les da y que les orientan”.

Es evidente que algunos profesores consideraron que a los estudiantes que no reciben ayuda de las familias tampoco se les anima a ver el programa de televisión, y tampoco reciben ayuda para utilizar los contenidos. Por lo tanto, están en desventaja en comparación con los alumnos que tienen apoyo de las familias. Estos docentes optaron por desarrollar un trabajo cercano con los estudiantes con mayores dificultades socioeconómicas para reducir las desigualdades.

Autonomía escolar

La percepción de los docentes entrevistados es que los centros de enseñanza tenían autonomía para decidir si utilizaban una plataforma de enseñanza a distancia y para definir cuál utilizarían, así como para tomar decisiones sobre el uso que harían del programa de la televisión pública. En algunos casos, no era una opción del docente, sino una norma decidida por la dirección del centro, como se menciona:

“Fue una decisión que tomamos en mi grupo escolar. Damos nuestras clases simultáneas, enviamos los materiales a los alumnos; los que no tienen la posibilidad de acceder a clases simultáneas porque no tienen ordenador ni Internet, vienen a los centros y recogen los materiales, y luego usan *#EstudoEmCasa* como complemento (...) Esto lo ha decidido el grupo escolar, y todos [los docentes] siguen estas directrices”.

En otros casos, la respuesta escolar ha sido estandarizada, a raíz de la toma de decisiones colectivas adoptadas por los órganos de administración y de gestión del centro escolar:

“Aquí, la clase y la directiva del centro han desempeñado un papel clave. [En mi centro escolar] (...), también participaron en la decisión los coordinadores pedagógicos y de departamento, [juntos] decidieron el plan para el grupo, y se decidió que íbamos a usar Teams para las clases simultáneas una vez a la semana (...); De modo que empezamos con momentos simultáneos justo al inicio del confinamiento, y fue bueno porque permitió que todos estuvieran más involucrados, y tratamos de luchar contra las situaciones de desigualdad”.

A diferencia de este caso, hubo otros en los que los grupos escolares tomaron la decisión de dar mucho protagonismo a *#EstudoEmCasa* y de enfocar las clases simultáneas en el programa, como mencionaba un profesor:

“En las clases simultáneas, solo hemos despejado las dudas de los estudiantes sobre *#EstudoEmCasa*. El grupo escolar decidió que se utilizaría como base para el aprendizaje. Tenemos un gran porcentaje de alumnos que proceden de barrios desfavorecidos y tienen dificultades económicas, y consideramos que *#EstudoEmCasa* permitiría que todos accedieran a las clases, ya que todos los alumnos tienen televisor. Era una forma de no favorecer a ningún grupo de alumnos. En clase, hacíamos preguntas sobre *#EstudoEmCasa*”.

Normas

Apoyo social

En las entrevistas, los docentes mencionaron que, debido a las normas del Gobierno, varios centros de enseñanza habían seguido sirviendo comidas para el alumnado con mayores dificultades económicas:

“El centro tuvo que garantizar la comida a algunos estudiantes muy necesitados porque hay varios que lo necesitan. El centro es el lugar donde tienen acceso a la comida, y a veces, solo tienen esta comida; eso es una realidad en mi grupo escolar. En esta situación de confinamiento, mantener esto para los niños era fundamental”.

Además de la ayuda social de protección que otorga la escuela, en el contexto de la pandemia se le encomendó asumir otras funciones que iban más allá de su función educativa intrínseca, trabajando en colaboración con los municipios para responder a las necesidades sociales y laborales de las familias locales. Un entrevistado también se ha hecho eco de la acogida de alumnos de hasta 12 años, cuyos padres trabajaban en primera línea en la lucha contra la pandemia:

“No todos los centros de enseñanza funcionan con servicios de ayuda para las familias de los profesionales sanitarios; el mío, sí. Esto lo organizó el municipio. No hay muchos

alumnos así, pero tenemos este servicio para ellos, y es importante ayudar a los padres que están luchando contra la pandemia”.

Enseñanza a distancia

El papel orientador desempeñado por el PED en el período de confinamiento se ha reconocido ampliamente en las entrevistas. Este plan fue desarrollado por las agrupaciones, y se puso en marcha durante marzo y julio de 2020:

“Mi grupo escolar hizo un Plan de E@D, y eso fue importante. El plan ayudó a todos a entender las plataformas que estábamos utilizando, cómo nos hemos organizado durante el confinamiento, las metodologías que íbamos a seguir, y los interlocutores principales, el director de clase, así como el equipo de apoyo y supervisión”.

Otro profesor destacaba la importancia de este PED para el alumnado:

“El plan se ajustaba a nuestro proyecto educativo, y era importante para que los docentes, las familias y los niños tuvieran acceso a la información (...) Garantizó un conjunto de directrices para la enseñanza durante la pandemia, y fue más que eso, porque constituyó un documento útil para que todos estuvieran informados y pudieran tener acceso”.

Las dificultades que tuvieron los centros educativos para ampliar este Plan Estratégico estaban principalmente relacionadas con la evaluación del aprendizaje (25%), la diversificación del trabajo con los alumnos (15%) y las intervenciones en el ámbito de la educación inclusiva (15%). Sin embargo, según el Ministerio de Educación (2020), los centros de enseñanza trabajaron en los planes entre marzo y junio de 2020 para ajustarlos y mejorarlos, lo que hizo que el PED madurara y se consolidara.

Algoritmos

Respuestas educativas tecnológicas

Siguiendo lo mencionado anteriormente, cada centro escolar tuvo que desarrollar un PED para la suspensión temporal de las actividades docentes a fin de planificar las medidas y las metodologías que fueran más adecuadas en cada uno de los contextos de implementación. Como señalaban los profesores en las entrevistas, se considera que el PED fue fundamental en la respuesta para satisfacer las necesidades de los centros de enseñanza durante el confinamiento, al orientar su actuación con respecto a cómo actuar, qué hacer y cuándo hacerlo. La relación causal de este instrumento era que orientaría las acciones de los centros de enseñanza desde los puntos de vista estratégico y tecnológico, garantizando al mismo tiempo el derecho a la educación de los alumnos. De hecho, como afirmaba uno de los docentes, ha existido la percepción de que solo desde el momento en que se definió el PED y

comenzaron las clases simultáneas, se garantizó la calidad del aprendizaje de los alumnos:

“Mi centro tardó un tiempo en reaccionar y en definir un plan para esta situación. Cuando empecé a trabajar con los alumnos en un contexto de confinamiento total y sin acceso a la interacción simultánea, empecé a darme cuenta de que no era posible. Era difícil ayudar a los alumnos, había muchas dudas, y hacerlo por correo electrónico no era suficiente. La presión sobre nuestro centro empezó a aumentar para garantizar la calidad del aprendizaje de los alumnos, y la dirección del centro tomó medidas”.

Lo mismo ocurrió en relación con el programa *#EstudoemCasa*, como señalaba un profesor que, desde su punto de vista, “solo por sí mismo, no garantiza el acceso al aprendizaje, pero si lo exploramos con nuestros alumnos y lo valoramos en clases simultáneas, los alumnos le dan importancia y creen que *#EstudoemCasa* puede ayudarles a aprender”.

Respuestas sociales de protección

El 80% de los docentes mencionó que algunos de sus alumnos no disponían de un ordenador en casa o tenían que compartirlo con sus familias. En este sentido, en su opinión, era fundamental facilitar el acceso a estos recursos para reducir las desigualdades. En el siguiente extracto, ese aspecto es muy evidente:

“Microsoft Teams era muy importante para que los niños tuvieran clases en tiempo real, y mi centro ya había desarrollado el plan de tecnología digital. No todo el mundo tenía acceso a los ordenadores y a Internet. En mi clase, con más dificultades económicas, seguía habiendo cuatro o cinco. El colegio les prestó ordenadores para garantizar el acceso a las clases, y la actuación de nuestro municipio también fue espectacular, y consiguió algunos ordenadores para los niños. (...)”

Conclusiones

En este capítulo se han investigado las medidas políticas adoptadas por las autoridades portuguesas para impartir enseñanza durante la crisis de la covid-19, y la manera en que estas políticas han sido percibidas e interpretadas por los docentes para garantizar la equidad en el aprendizaje. Hemos analizado documentos oficiales y públicos preparados durante el primer período de confinamiento (de marzo a julio de 2020) y disponibles a través del Ministerio de Educación, y realizado entrevistas a 15 docentes de varios centros de enseñanza de Portugal. Nuestros hallazgos muestran que, cuando los centros de enseñanza estaban cerrados físicamente, y los alumnos con poco acceso a dispositivos tecnológicos o ayuda al aprendizaje se veían obligados a estudiar en casa, los temas de equidad y de justicia social estaban especialmente presentes en el relato político.

Estos estudiantes, en los que se centraba el relato, tienden a tener menos acceso a materiales digitales relevantes (por ejemplo, un ordenador portátil, un ordenador de mesa, acceso a Internet de calidad), a unas buenas condiciones físicas para trabajar en casa (por ejemplo, un espacio tranquilo para estudiar y/o un escritorio) y a la ayuda de los padres (por ejemplo, la familiaridad con los recursos digitales, el capital sociocultural de las familias o la alimentación). Además, los estudiantes con necesidades educativas especiales, los padres y madres solteros o las familias numerosas también son muy vulnerables (Education International, 2020). Se cree que el cierre escolar provocado por la covid-19 contribuirá probablemente a un aumento del número de alumnos que abandonan la escuela cuando los centros de enseñanza reabran. Y como todavía hay muchos estudiantes que no disponen de ordenadores y/o acceso a Internet, se dieron respuestas sociales de protección para responder a las desigualdades, por ejemplo, a través de las retransmisiones de televisión.

En el siguiente apartado, presentamos las principales ideas extraídas de los resultados de este estudio.

Herramientas políticas

El análisis de los documentos publicados entre marzo y julio de 2020 muestra que las autoridades respondieron rápidamente a la pandemia utilizando dos tipos de herramientas, informativas y comunicativas, para llegar a los actores del sistema escolar y a los alumnos. Las herramientas informativas sirvieron para crear sitios web para ayudar a las escuelas, proporcionar información sobre la educación a distancia y las mejores prácticas en la enseñanza, y ofrecer diversa información sobre la implementación del PED y la educación inclusiva. Además, se creó un programa de televisión en los canales de YouTube para compartir clases e iniciativas educativas, así como seminarios web. En cuanto a las herramientas comunicativas, estas fueron diversas, como Facebook para consultar y compartir documentos, una plataforma para responder a las preguntas de los directores de los centros en un plazo de 24 horas, y un correo electrónico para aclarar *#EstudoEmCasa* para los actores escolares. Por lo tanto, las autoridades ofrecieron diversos recursos para ayudar a resolver problemas docentes, sugerir estrategias y proporcionar recursos para la enseñanza a distancia. Además, se preparó un conjunto de directrices, instrumentos y herramientas para ayudar a los docentes durante la suspensión de las actividades en el aula.

Medidas políticas

Al analizar las medidas políticas aplicadas para hacer frente a la covid-19, hemos podido comprender los valores, las normas y los algoritmos que han constituido el referente de la política de emergencia portuguesa contra la covid-19. Aunque la adopción de la educación en línea se aceptó como una solución clave para mantener los objetivos educativos, también

ha puesto de relieve las vulnerabilidades que existen en los sistemas educativos en diferentes países y las desigualdades entre los alumnos (Di Pietro *et. al.*, 2020). Los hallazgos han mostrado que el cierre escolar ha expuesto a los estudiantes a nuevas vulnerabilidades. Por lo tanto, los estudiantes, independientemente del ciclo de estudios que cursaban, empezaron a dedicar menos tiempo al aprendizaje curricular; se vieron obligados a quedarse en casa, a veces con pocas condiciones, o ninguna, para aprender y sin ayuda para estudiar.

El referencial de la política de emergencia adoptada en Portugal se ha centrado en gran medida en la necesidad de garantizar la continuidad de las actividades docentes a distancia, procurando al mismo tiempo que todos los estudiantes tuvieran acceso a ellas. Por consiguiente, en la legislación, en los documentos políticos y en el discurso de los legisladores, el derecho a la educación constituía la esencia de la política. La relevancia que se le ha otorgado a este valor constitucional también se ha asociado a la autonomía que requieren los centros de enseñanza en la toma de decisiones a escala local, junto con una amplia red de actores (por ejemplo, municipios, *scouts*, oficinas de correos, asociaciones de padres, etc.), para enfrentarse a la covid-19 y mitigar sus efectos. Esto ha sido especialmente importante para los alumnos vulnerables, conforme al ODS 4, que exige una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos, para que ningún alumno se quede atrás (UNESCO, 2019). En este sentido, los principios de acción (las normas) se han centrado principalmente en el paso de las clases presenciales a la educación a distancia. Y además de la respuesta educativa, los centros docentes han prestado servicios de cuidados infantiles para los trabajadores de servicios esenciales, y han proporcionado comidas diarias a aproximadamente 2.600 alumnos que se beneficiaban de la Acción Social Escolar en marzo de 2020, y que aumentaron hasta 14.000 en junio de 2020. El mayor número de comidas se sirvió en el Área Metropolitana de Lisboa (ME/DGEEC, 2020).

Percepciones de los docentes

A través de las entrevistas, hemos podido analizar las percepciones de los docentes sobre los valores, las normas y los algoritmos que conforman el referencial político. Por lo tanto, el valor – el derecho a la igualdad de acceso al aprendizaje – se ha asociado (i) con las clases simultáneas, durante las cuales los profesores notaban rápidamente si los alumnos seguían las actividades. Además, podían resolver dudas, ofrecer comentarios y, sobre todo, interactuar con los alumnos (un aspecto muy valorado por los docentes); y (ii) con *#EstudoEmCasa*, que los docentes consideraron una estrategia inclusiva para todo el alumnado, con una importancia aún mayor para el alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, especialmente cuando es la única manera de que estos alumnos asistan a las clases. Esto coincide con un cuestionario realizado a través de Internet a 1.754 padres, cuyos resultados revelaron una notable preferencia por las estrategias que implicaban interacción,

seguimiento y respuesta. Por tanto, la capacidad de los estudiantes para despejar dudas con el profesor a través de Internet fue una opción considerada como “Muy Importante” (98,4%), seguida del uso de plataformas de enseñanza a distancia (95,3%), las clases en vídeo con interacción (95%), el envío de hojas de deberes por correo electrónico (90,6%) y la existencia de grupos de discusión en Internet (82,2%) (Benavente *et al.*, 2020).

También se ha señalado la importancia del valor de la “autonomía” para tomar decisiones por parte de los centros de enseñanza. La autonomía se ve como el nexo entre el derecho a la educación, entendido como una cuestión de justicia social, y las respuestas eficaces que se pueden proporcionar a los estudiantes y a las familias. Así pues, la forma en que los centros de enseñanza hacen uso de la autonomía depende de la postura de su órgano de gestión. En algunos casos, por ejemplo, el uso del programa de televisión ha sido promovido por la administración y los órganos de gestión, y todos los docentes lo han implementado uniformemente; en otros casos, los directores de los centros dejaron este tema a discreción de los docentes, y en consecuencia, en el mismo centro educativo se han dado diferentes formas de usar el programa de televisión en las clases en línea. En cualquier caso, el programa de televisión sirvió de base para el aprendizaje, y fue un instrumento que se considera que desempeñó un papel importante en la reducción de las desigualdades entre los estudiantes.

En cuanto a las normas, como hemos visto anteriormente, en el caso de los alumnos más necesitados, el Gobierno estableció unas normas diseñadas para luchar contra la desigualdad y brindar apoyo social. Los docentes reconocieron el valor de centrarse en los más vulnerables, y resaltaron la importancia de la creación de redes, que se han desarrollado a nivel local, con los municipios y otras partes interesadas. La enseñanza a distancia era una directriz oficial basada en una estrategia valorada por los entrevistados.

En conclusión, los resultados muestran que en los documentos y en las entrevistas se compartieron ideas y valores similares, como el derecho a la educación y la necesidad de apoyar el aprendizaje de los alumnos minimizando al mismo tiempo las desigualdades. A través de una estrategia tradicional ejecutiva de control y mando, el Gobierno legisló para ayudar a los centros de enseñanza a ser un servicio público de ayuda social y un espacio de protección para los derechos de los estudiantes y las familias. A los actores del sistema escolar se les han otorgado responsabilidades sociales y económicas, y han asumido el deber de proporcionar comidas escolares a los alumnos con la ayuda de los servicios sociales, y de garantizar una red de servicios de cuidados infantiles en los centros de enseñanza públicos para los trabajadores de servicios esenciales (Ordenanza N° 82/2020, de 19 de marzo).

La idea de que los centros de enseñanza pueden funcionar como un mecanismo para reducir las desigualdades sociales se expresa ampliamente en los documentos políticos

y en las opiniones de los docentes entrevistados. Asimismo, el enfoque que adoptaron las autoridades estatales no era preceptivo, sino más bien orientativo; ofrecieron ideas sobre lo que se podía hacer en los centros de enseñanza con la enseñanza a distancia, y prepararon un conjunto de directrices, instrumentos y herramientas para ayudar al trabajo pedagógico durante la suspensión de las actividades presenciales en el aula. Por consiguiente, además de solicitar a los centros que diseñaran e implementaran un PED, las autoridades estatales han respaldado las decisiones tomadas por los centros educativos en vez de imponer prácticas específicas para la continuidad educativa. Así pues, hemos observado una gestión flexible de los centros, a través de la oferta y la disponibilidad de recursos variados y atractivos que, aunque no eran obligatorios, dieron margen para unas propuestas eficaces para resolver problemas.

De este estudio se extraen varias conclusiones, que reflejan los modos de intervención estatal en la gestión de la educación en el contexto de una crisis sanitaria. Así, el estudio nos permite darnos cuenta de que en situaciones como esta, es importante: (1) garantizar el principio de equidad, asegurándose de que los alumnos puedan continuar las clases a distancia, con especial atención a los alumnos desfavorecidos, a fin de atenuar las desigualdades expuestas en el contexto de una crisis; (2) que los centros de enseñanza reciban el apoyo y la orientación de las autoridades públicas, y que el Gobierno tenga una idea clara del camino a seguir para responder a los problemas causados al sistema por crisis como la de la covid-19; (3) otorgar poder de decisión a los centros educativos y mantener una estrecha relación entre los centros y las familias, a través de herramientas de comunicación y de la creación de redes locales de colaboración, implicando a diversas partes interesadas en una dinámica de gestión local que, debido a la proximidad de los problemas, permite responder con mayor rapidez y eficacia a acontecimientos imprevistos como la pandemia; (4) invertir en estrategias que fomenten, siempre que sea posible, la interacción con los alumnos, permitiendo así dar respuestas y hacer un seguimiento del progreso, además de contribuir al aumento de la motivación de los alumnos.

Por último, aunque no pretende ser representativo del contexto nacional, este estudio ha realizado aportaciones relevantes al análisis del referencial (Muller, 2018) en el que se basaba la política de emergencia adoptada durante esta fase de la pandemia en Portugal. Las entrevistas con los docentes ponen de manifiesto las respuestas que se han dado en sus contextos locales, de acuerdo con las normativas y las recomendaciones del Gobierno. En futuras investigaciones, será importante tener en cuenta la influencia del año escolar de los alumnos en la respuesta a la pandemia, así como el contexto cultural y socioeconómico en el que se encuentran los centros de enseñanza.

Bibliografía

- Ahmed, N., Bhatnagar, P., Islam, M. S., & Alam, S. (2020). COVID-19 and Unconventional Leadership Strategies to Support Student Learning in South Asia: Commentaries from Bangladesh, India and Pakistan. *International Studies in Educational Administration* (CCEAM), 48(3), 87- 94.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina.
- *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R.M. (2020). *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*. [Recuperado de <http://www.op-edu.eu>]
- Braun, D., & Capano, G. (2010). Introductory paper: The missing link – policy ideas and policy instruments. *European Consortium for Political Research*, Marzo 22–27. Münster, Alemania. <https://ecpr.eu/Filestore/paperproposal/a4357e25-a9b2-4455-89f1-0d6c-2ff9f2e2.pdf>
- CNE (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., Mazza, J, (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*, EUR 30275 EN, Oficina de Publicaciones de la UE, Luxemburgo.
- Education International (2020). *Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic*. <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>
- Holguín, E. C., & Sandoval, P.R.G. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action : Politique publiques et corporatismes*. París: PUF.
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. OECD Reviews of School Resources. París: OECD <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.

- ME/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (Coordenação); Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, Direção-Geral de Educação, Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (Colaboração) (2020). *Estamos on com as Escolas: conhecer para apoiar. Medidas educativas e resultados do questionário às escolas*. Lisboa: ME. [Recuperado de <http://www.dgeec.mec.pt>]
- Muller, P. (2018). *Les politiques publiques*. 17e édition. París: PUF.
- OECD (2014). *Education Policy Outlook-Portugal*. París: OECD.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Oporto: Porto Editora.
- Sured, Y. (2019). *Approches cognitives*. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*. 5e édition (pp. 78-86). París: Presses de Sciences Po.
- Thoenig, J.-C. (2019). *Politique publique*, In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* 5e édition (pp. 326-333). París: Presses de Sciences Po.
- UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable development*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. París:
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Autoras:

Estela Costa es doctora en Educación, en el área de especialización de Administración y Política Educativa, por el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IE-ULisboa). Es profesora del IE-ULisboa e investigadora de la Unidad de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación (UIDEF). Actualmente, es subdirectora del IE-ULisboa, coordina el Máster en Gestión y Administración Escolar, y es la experta nacional portuguesa en la Comisión Europea de Expertos Independientes en Educación y Formación. Su investigación se centra en la gestión y el liderazgo escolar, la innovación, la política educativa y la evaluación escolar, y la ISLA.

Mónica Baptista es doctora en Educación, en el área de especialización de la Educación Científica, por el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, Portugal (IE-ULisboa). Es profesora del IE-ULisboa e investigadora de la Unidad de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación (UIDEF). Actualmente, es subdirectora del IE-ULisboa, coordina el máster en Física y Química, y es vicepresidenta de la Sociedad Portuguesa de Física. Su investigación se centra en la educación científica basada en la indagación, la educación STEM, las TIC en la enseñanza de las ciencias y la metodología 'Lesson Study' con docentes en formación y docentes que ya ejercen.

Carolina Carvalho es doctora en Educación, en el área de especialización de Psicología Educativa, por la Universidad de Lisboa, Portugal (IE-ULisboa). Es profesora del IE-ULisboa, e investigadora de la Unidad de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación (UIDEF). Actualmente, coordina la Oficina de Movilidad Erasmus del IE-ULisboa. Su investigación se centra en el dominio del aprendizaje y la enseñanza en varios cursos escolares y con diferentes estudiantes y problemáticas.

CAPÍTULO 9

Educación general en Rusia durante la covid-19: aptitud, respuesta política y lecciones aprendidas

*Serguéi Kosaretski, Serguéi Zair-Bek,
Yuliya Kersha y Roman Zvyagintsev*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 9

Educación general en Rusia durante la covid-19: aptitud, respuesta política y lecciones aprendidas

Sergey Kosaretsky⁷⁴ Sergey Zair-Bek, Yuliya Kersha y Roman Zvyagintsev

Resumen

En este capítulo analizamos las medidas de ámbito nacional adoptadas en Rusia para organizar el sistema educativo durante la pandemia. Mostramos las oportunidades y limitaciones de las respuestas en comparación con la etapa política anterior. Se presta una atención especial a la peculiar reacción del sistema ante una situación de pandemia en un país federal con regiones heterogéneas. A diferencia de otros países, que adoptaron una única estrategia nacional, en las regiones rusas se implementaron diferentes escenarios. Investigamos los factores que influyeron en estos escenarios y en las decisiones sobre la gestión nacional y regional del país. Destacamos las diferencias en la naturaleza y la dinámica de las medidas adoptadas para organizar la enseñanza durante la primera (primavera-verano 2020) y segunda (otoño-invierno 2020) olas de la pandemia.

También analizamos la experiencia subjetiva y el bienestar del alumnado y los docentes durante la pandemia. Como base empírica, utilizamos datos de diversos estudios sociológicos amplios sobre los problemas del cierre de escuelas, la educación a distancia y la “nueva normalidad”, llevados a cabo en la Federación rusa a lo largo de los últimos seis meses, lo que proporciona una nueva perspectiva para estudiar la creciente brecha educativa provocada por la pandemia entre niños con diferentes niveles socioeconómicos.

9.1. Introducción

La pandemia de covid-19 ha supuesto un desafío sin precedentes para más de 44.000 escuelas, 16,3 millones de estudiantes y 2,16 millones de profesores de las escuelas rusas (Ministerio de Educación de la Federación Rusa, 2020a). El Gobierno ha tenido que resolver el complicado problema de cumplir las garantías constitucionales de educación secundaria universal y gratuita minimizando los riesgos inmediatos para la salud de estudiantes y profesores, así como la propagación de la infección en los colegios.

74. Kosaretsky (B) · S. Zair-Bek · Y. Kersha · R. Zvyagintsev Higher School of Economics (HSE), Institute of Education, 16 Potapovskiy Pereulok, Building 10, 101000 Moscow, Russia e-mail: skosaretski@hse.ru S. Zair-Bek e-mail: szair-bek@hse.ru Y. Kersha e-mail: ykersha@hse.ru R. Zvyagintsev e-mail: rzvyagintsev@hse.ru

En este trabajo describimos la situación en la que se encontraba el sistema educativo ruso durante la pandemia de covid-19 y las medidas de política educativa adoptadas por el Gobierno en los ámbitos federal y territorial. Examinamos los factores contextuales que influyeron en la toma de decisiones, que son un reflejo de las particularidades de la estructura territorial y el sistema de gestión educativa del país. Destacamos las diferencias entre las medidas para garantizar el funcionamiento del sistema educativo durante la primera y segunda ola de la pandemia y su dependencia de la situación epidemiológica. Por último, discutimos el impacto y las lecciones aprendidas de la experiencia de la pandemia en lo referente a la calidad y el bienestar de los estudiantes y el desarrollo futuro del sistema educativo (incluidas las políticas dirigidas a las familias y los docentes, la digitalización y los modelos de gestión).

La sección empírica del capítulo se centra en el bienestar subjetivo (BS) de los estudiantes rusos durante el confinamiento. Consideramos que este tema es especialmente importante en la representación del caso ruso porque: 1) el tema del bienestar subjetivo como parte del proceso educativo y los resultados ha sido tradicionalmente ignorado por la política educativa rusa; 2) el bienestar subjetivo en la Federación Rusa es, por término medio, menor que la media de la OCDE (OECD, sin fecha); y 3) en el contexto de una pandemia, el bienestar subjetivo puede ser un indicador muy importante sobre el buen funcionamiento de un sistema educativo. Además de un análisis general de los factores asociados al bienestar subjetivo durante el cierre de los colegios por el confinamiento, nos centramos en la desigualdad en el bienestar subjetivo: ¿qué ocurre con los niños con diferentes niveles socioeconómicos? En el contexto de la creciente desigualdad en los resultados educativos durante la pandemia, consideramos fundamental no pasar por alto el aumento de cualquier posible brecha en el bienestar subjetivo, ya que podría tener un efecto mucho más peligroso que la pandemia en el sistema educativo.

9.2. Metodología, datos y limitaciones

Utilizamos estadísticas federales rusas sobre educación e indicadores relacionados, como los demográficos y económicos, para identificar y describir el contexto de la política educativa. Para analizar las decisiones administrativas adoptadas para mitigar las consecuencias de la pandemia de covid-19, hemos recurrido a fuentes abiertas (sitios web oficiales de organismos gubernamentales nacionales, regionales y municipales, sitios web escolares y medios de comunicación) y entrevistas con diferentes funcionarios gubernamentales regionales y municipales (más de 20 entrevistas completas en línea a través de Skype). Estas entrevistas fueron realizadas por el Instituto de Educación de la Escuela Superior de Economía entre marzo y octubre de 2020. Para evaluar la preparación de profesores, estudiantes y familias para la educación a distancia, utilizamos los resultados de estudios

internacionales como PISA y TALIS (OECD, 2018). Para estudiar los cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las condiciones laborales y de vida de profesores y estudiantes, y la reacción de las familias ante el nuevo régimen de estudios, hemos utilizado los resultados de encuestas sociológicas llevadas a cabo por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, incluido el Estudio Internacional del Barómetro Escolar (Isaeva *et al.*, 2020a).

El objetivo de la parte empírica del estudio era identificar y comparar el nivel de bienestar subjetivo de los estudiantes rusos antes del cierre de las escuelas en la primavera de 2020 y en la actualidad (invierno de 2020). Hemos utilizado datos de un estudio del HSE Institute of Education. Los datos se recopilaban entre noviembre y diciembre de 2020. Para evaluar la situación antes del primer cierre de los colegios en la primavera de 2020, empleamos preguntas retrospectivas sobre el estado de los estudiantes en ese momento.

La encuesta examinó la situación de cuatro regiones rusas: Moscú, Kaliningrado, Leningrado y Tyumen. La muestra de organizaciones educativas en cada región se clasificó según el tipo de localidad (urbana o rural) y el nivel socioeconómico de la escuela (bajo, medio, alto). La muestra aleatoria estratificada se seleccionó entre todas las escuelas de estas regiones con ayuda de la información obtenida durante estudios previos sobre la calidad de la educación (por ejemplo, número de ordenadores). La muestra final del presente estudio incluyó a 7.355 estudiantes de entre 8 y 19 años (cursos 4º a 11º) de 99 escuelas rusas de las regiones de Moscú, Kaliningrado, Leningrado y Tyumen.

Los cuestionarios de los estudiantes incluían preguntas sobre las principales características sociodemográficas y económicas de los alumnos (edad, género, educación superior de los padres, bienes del hogar), su bienestar subjetivo antes del cierre de las escuelas y en la actualidad (idéntico conjunto de preguntas sobre los períodos “antes” y “después”), y sus formas de interactuar con la escuela durante la ausencia de las clases presenciales. Además de las respuestas de los estudiantes, se utilizaron para la encuesta variables de nivel escolar: proporción de profesores con la mayor cualificación, número de ordenadores conectados a Internet por estudiante, porcentaje de estudiantes cuyos padres tienen una educación superior, y tipo de zona escolar (urbana o rural).

Basamos nuestro cuestionario en una combinación de instrumentos para evaluar el bienestar subjetivo de los estudiantes: Evaluación holística del estudiante (Malti *et al.*, 2018) y Evaluación del nivel de angustia de los estudiantes (Goodman, 2009; Brann *et al.*, 2018). De acuerdo con el marco teórico, el bienestar subjetivo del estudiante incluye varios componentes, de los cuales se utilizaron en el presente estudio los siguientes: 1) orientación hacia la actividad física, 2) optimismo y 3) nivel de angustia. Suponemos que estos componentes son especialmente importantes en el contexto de una pandemia, cuando los estudiantes

pueden sufrir ansiedad y falta de actividad física. Para medir el nivel de cada componente, el cuestionario presenta de 3 a 5 afirmaciones diferentes con respuestas en una escala ordinal. Algunos entrevistados que dieron respuestas idénticas a todas las preguntas fueron excluidos del análisis. Se utilizó el análisis factorial confirmatorio jerárquico (AFC) para calcular el indicador general de bienestar subjetivo. Probamos un modelo teórico de dos niveles, donde el primer nivel medía la orientación hacia la actividad física, el optimismo y el nivel de estrés, mientras que el segundo nivel medía el bienestar subjetivo. Los resultados de nuestro análisis confirmaron la alta calidad de este modelo en dos casos: antes y después del cierre de las escuelas (Apéndice A). Los valores resultantes de la puntuación de bienestar subjetivo y sus componentes antes y después del cierre de las escuelas se utilizaron luego para un análisis más detallado.

Para comparar el nivel de bienestar subjetivo de los mismos estudiantes antes y después del cierre de los centros educativos en las regiones estudiadas, realizamos una comparación por pares de indicadores utilizando el test-t para muestras dependientes. Se utilizó una metodología similar para comprobar si había diferencias en el cambio de bienestar subjetivo durante la pandemia entre los estudiantes con bienes diferentes en el hogar. Utilizando un análisis descriptivo, examinamos cómo se comunicaron los estudiantes con sus escuelas durante la pandemia. El siguiente paso fue utilizar modelos multinivel para evaluar los factores individuales y escolares relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes antes y después del cierre de la escuela y su variación durante el período en cuestión. Para evaluar los cambios en el bienestar subjetivo, restamos el valor actual del nivel de bienestar de su nivel antes del cierre de escuelas. Durante la etapa final, utilizamos el análisis ANCOVA para comparar los indicadores medios de bienestar subjetivo en las cuatro regiones al tiempo que se controlaban los factores individuales y escolares más importantes y relevantes. La inclusión de covariables en el análisis permitió una mejor evaluación de las diferencias relacionadas directamente con factores regionales en lugar de con la familia de los estudiantes o la escuela.

9.3. El sistema educativo ruso ante la pandemia del coronavirus covid-19

Para comprender la reacción del sistema educativo ruso ante la pandemia, debemos considerar cómo se debatieron y aplicaron las medidas de política educativa en ámbito federal y regional. Ante todo, el vasto territorio de Rusia y su heterogéneo desarrollo espacial han llevado a diferencias significativas en las regiones rusas, tanto en el índice de contagio como en su disposición a organizar actividades educativas durante la pandemia. (Mau *et al.*, 2020; World Bank, 2018).

Los indicadores rusos de “informatización” y “conexión de las escuelas” a Internet están por encima de la media de la OCDE (OECD, 2018). Por otra parte, en Rusia, la velocidad de

las conexiones de banda ancha a Internet es menor que la media mundial, que asciende a 45 Mbps. Solo el 76,9% de los hogares rusos tiene acceso a Internet y solo el 73,6% de ellos tiene conexión de banda ancha (Sociedad de la información en la Federación Rusa, 2020). Existe una situación favorable en aproximadamente el 40% de las regiones rusas, ya que tienen altos indicadores en ambos factores (disponibilidad de Internet de alta velocidad y tecnologías informáticas).

Las regiones rusas tienen diferentes niveles de urbanización. Algunas de ellas, especialmente Siberia y el Lejano Oriente, tienen un gran número de pequeñas poblaciones con una infraestructura digital poco desarrollada. Los estudiantes que viven en estas zonas experimentaron las mayores dificultades en la enseñanza a distancia. Por otra parte, la lejanía de las aldeas y el pequeño tamaño de las escuelas eran motivos para mantener abiertos los centros de enseñanza en esas regiones.

Las dificultades para organizar la enseñanza a distancia afectaron de manera desproporcionada a las familias económicamente desfavorecidas y a las familias numerosas. En Rusia, aproximadamente 4 millones de personas económicamente desfavorecidas son estudiantes de entre 7 y 16 años. Uno de cada seis habitantes rusos de entre 0 y 17 años pertenece a una familia numerosa. Debido a la desigual distribución de estas familias en las regiones fue complicado proporcionar tecnologías informáticas a estos niños. Los problemas fueron particularmente graves en las regiones del norte del Cáucaso y en varias regiones de Rusia Central, incluidas las regiones de Moscú y Leningrado. En cambio, las principales ciudades de estas regiones (Moscú y San Petersburgo) no tuvieron esas dificultades. La diferencia de recursos disponibles en las ciudades y sus alrededores contribuyeron al aumento de la desigualdad entre los estudiantes durante la pandemia.

En cuanto a la infraestructura de la enseñanza a distancia, antes del comienzo de la pandemia se habían creado en el plano federal diferentes conjuntos de recursos digitales, además de la Escuela Electrónica de Rusia, una plataforma nacional de enseñanza a distancia. Algunas regiones también crearon sus propias plataformas y servicios digitales, que podían emplearse para la enseñanza a distancia; el ejemplo más conocido es la Escuela Electrónica de Moscú. En los últimos años ha surgido un mercado de recursos y servicios educativos digitales privados para la enseñanza a distancia y mixta. Varias regiones, municipios y organizaciones de educación general independientes firmaron contratos con plataformas digitales, lo que les otorgó una ventaja durante la pandemia.

Otro factor importante fue la estructura federativa del estado y la división de responsabilidades entre las agencias ejecutivas federales, las regiones y los municipios, que entorpeció la implementación de una estrategia estatal unificada para todo el sistema escolar. La mayoría de los colegios de Rusia están administrados por agencias municipales locales. La

educación gratuita en Rusia está financiada por los Gobiernos regionales. El mantenimiento y la renovación de las propiedades escolares (edificios, equipos, etc.) está financiado por agencias municipales locales. Los organismos federales de gestión de la educación establecen los estándares para los resultados educativos y las condiciones que deben cumplirse para alcanzarlos. El Gobierno federal también establece los principales modelos de organización del trabajo del sistema, incluida la evaluación de la calidad de la educación, el desarrollo profesional de los profesores, la organización de la educación inclusiva, la digitalización, etc.

Durante la pandemia, esta distribución de poderes llevó a la siguiente situación: el Ministerio Federal de Educación estableció los principios generales para las organizaciones educativas (prohibió los eventos masivos, fijó normas de distanciamiento social, etc.), implementó medidas nacionales (lanzó plataformas digitales con materiales didácticos y de aprendizaje, lecciones organizadas televisadas), cambió las fechas y la forma del examen final estatal y supervisó las medidas tomadas en el ámbito territorial. Por otra parte, se tomaron decisiones sobre la prolongación de las vacaciones, el cierre/apertura de colegios y clases, el final del curso escolar y otros asuntos organizativos de ámbito regional y municipal. Las regiones y los municipios fueron los responsables de garantizar la infraestructura digital, así como la disponibilidad y la calidad del acceso a Internet, y también de proporcionar ordenadores y portátiles a profesores y alumnos. Con frecuencia resultó que las regiones con menos recursos económicos para resolver estos problemas eran las que tenían mayores necesidades.

Además de la distribución de poderes de gestión, existen antecedentes relevantes de las relaciones entre las agencias gubernamentales federales y regionales. En los últimos cinco años, el Ministerio Federal de Educación ha centralizado *de facto* la toma de decisiones y ha limitado la autonomía de las regiones en la elección de las asignaturas y los modelos de desarrollo de la educación general. Por esta razón, después del comienzo de la pandemia, muchas regiones esperaron instrucciones del Ministerio federal. Sin embargo, este último hizo hincapié en los derechos y responsabilidades de las regiones a la hora de decidir qué medidas debían tomarse en respuesta a la pandemia, algo bastante inesperado para algunas regiones.

9.4. Política educativa a diferentes niveles durante la pandemia de covid-19: tendencias generales

En Rusia, los primeros casos de covid-19 se registraron en febrero de 2020. La enfermedad comenzó a extenderse a principios de marzo de 2020. El desarrollo de la epidemia correspondió al modelo internacional generalizado de dos olas y picos de enfermedad. El primer pico de la epidemia (11.656 nuevos casos diarios) se produjo a principios de mayo

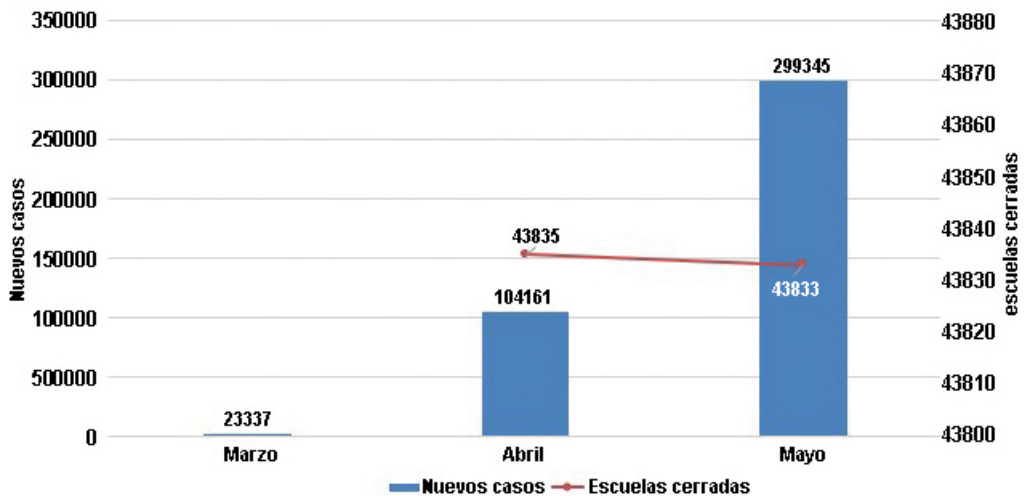
de 2020. Posteriormente, la incidencia de la enfermedad disminuyó hasta septiembre de 2020. A esto le siguió una segunda ola de la pandemia entre septiembre y diciembre de 2020 con un pico (29.935 nuevos casos) antes del comienzo de las vacaciones de invierno y las vacaciones escolares.

La estrategia del sistema educativo ruso difirió considerablemente entre las dos olas de la pandemia. Durante la primera ola, se decretó un confinamiento nacional a todos los efectos, y la mayoría de las escuelas pasaron a la educación a distancia. Durante la segunda ola, las restricciones variaron mucho de una región a otra, y la mayoría de las escuelas permanecieron abiertas.

Además, como muestra nuestro estudio, el cierre de escuelas durante el confinamiento tuvo poco que ver con la tasa de incidencia real de la enfermedad (ver Cuadros 9.1 y 9.1b). Debido al acceso limitado a los datos sobre la tasa de incidencia de la enfermedad entre los niños y sobre el impacto del cierre de escuelas en la incidencia de la enfermedad, las decisiones de cerrar las escuelas para ponerlas en cuarentena o pasar a una enseñanza a distancia se adoptaron según la política federal general.

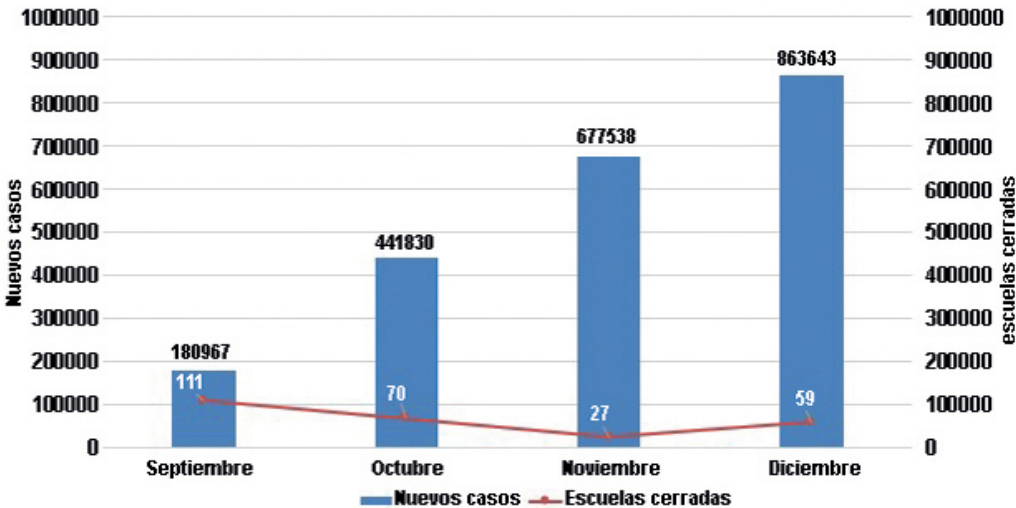
Cuadro 9.1a

Nuevos casos y número de escuelas cerradas por el confinamiento durante la primera ola de la pandemia



Cuadro 9.1b

Nuevos casos y número de escuelas cerradas por el confinamiento durante la segunda ola de la pandemia



Primera ola

Después del inicio de la pandemia de covid-19, el Servicio Federal de Vigilancia de la Protección de los Derechos del Consumidor y el Bienestar Humano promulgó normas para la organización de actividades educativas después del confinamiento, incluida la cancelación de acontecimientos masivos, la división de las clases (para limitar el contacto), la aplicación de medidas de desinfección y la introducción de medidas especiales durante el examen final estatal.

El Ministerio de Educación de Rusia inició y/o apoyó las siguientes soluciones organizativas y tecnológicas clave:

1. Cancelar el examen estatal final unificado (EEU) después del 9º curso
2. Posponer las fechas del EEU después del 11º curso
3. Suprimir el EEU para estudiantes que no pensaran ir a la universidad
4. Líneas directas para directores de escuelas y organismos regionales de gestión educativa para responder a preguntas sobre la organización de la enseñanza a distancia
5. Proyectos de televisión para estudiantes de secundaria para transmitir lecciones
6. Proporcionar a los estudiantes de familias especialmente desfavorecidos ordenadores para seguir la enseñanza a distancia

El Ministerio de Educación de Rusia permitió que las regiones, basándose en la situación epidemiológica local, tomaran sus propias decisiones respecto al final parcial anticipado del año escolar y sobre la ampliación de las vacaciones escolares y el cambio de los regímenes de confinamiento. El Ministerio de Educación de Rusia también introdujo varias plataformas de enseñanza a distancia entre las que podían elegir las regiones.

No obstante, estas medidas de apoyo no funcionaron inmediatamente. Cada región tuvo que hacer su propia elección en función de diferentes factores. En algunos casos, las agencias regionales de gestión de la educación anunciaron el final anticipado de algunas clases (no básicas) para los estudiantes en los cursos 1^o-8^o, lo que llevó a la reducción de la carga de estudio y el tráfico de Internet. Esto ocurrió en algunas regiones de Siberia y en otras a lo largo del río Volga.

Varias regiones firmaron acuerdos especiales con proveedores de Internet para ofrecer servicios de Internet a precios reducidos o gratuitos y utilizar recursos regionales secundarios para las necesidades de enseñanza a distancia. También firmaron acuerdos con operadores de redes móviles para ofrecer a profesores y estudiantes tarifas de Internet más bajas y paquetes especiales. Algunas regiones también utilizaron otros mecanismos, como crear sitios espejo y facilitar recursos educativos. En algunas regiones, los proveedores de Internet ofrecieron tráfico de Internet para la enseñanza a distancia a precios reducidos o prácticamente gratuito a las familias económicamente desfavorecidas. Varias plataformas privadas en línea (Yandex Textbook, Uchi.ru) proporcionaron contenido gratuito para apoyar a los estudiantes y evitar el retraso académico.

Cada región compensó a su manera la falta de ordenadores en las familias para organizar el estudio a distancia. En algunas zonas (como la región de Moscú), se prestaron los ordenadores del centro a las familias. Otras regiones (como la República de Sakha-Yakutia) compraron ordenadores para ofrecérselos a las familias. En San Petersburgo y otras regiones, se compraron ordenadores para familias con la ayuda de patrocinadores. Por último, como mencionamos anteriormente, el Gobierno federal lanzó una campaña de recaudación de fondos para la compra de ordenadores para familias necesitadas.

Para ayudar a los profesores a organizar el proceso de estudiar desde casa, algunas regiones ofrecieron ordenadores escolares a los profesores y les proporcionaron asistencia técnica para configurarlos en el hogar y conectarlos a Internet. El Gobierno federal puso en práctica el proyecto “Voluntarios de la educación”, en el que los estudiantes de último curso de las facultades de enseñanza ayudaron a los profesores que no estaban familiarizados con las tecnologías informáticas a dominar los conceptos básicos de la organización de la educación a distancia.

En muchas regiones, los institutos de desarrollo educativo y las oficinas curriculares munici-

pales ayudaron a los docentes ofreciendo cursos exprés y consultas sobre cómo trabajar en el nuevo formato, guías de video grabadas y seminarios web, abrieron centros de tutoría y organizaron consultas con directores de asociaciones curriculares y profesores que habían ganado concursos profesionales. Otras iniciativas regionales estaban dirigidas a los padres. Se establecieron líneas directas de consulta y asistencia, tanto para los padres como para los niños, utilizando el nuevo formato de enseñanza a distancia. Estas líneas directas estaban atendidas por especialistas de organismos de gestión educativa, psicólogos educativos, consejeros escolares y profesores. En diferentes regiones, las escuelas ofrecieron apoyo a las familias de bajos ingresos distribuyendo alimentos e incluso comidas preparadas.

Las regiones que estaban mejor situadas para hacer frente a la covid-19 tenían experiencia previa en la organización de la enseñanza a distancia en condiciones climáticas adversas. En estas regiones, el estudio en línea se implantó de manera rápida y eficiente, y los profesores estaban mucho mejor preparados para el formato de la enseñanza a distancia. Lo mismo ocurrió con las organizaciones educativas individuales que ya habían comenzado a desarrollar entornos digitales antes de la pandemia: utilizaron activamente agendas electrónicas, mantuvieron los sitios actualizados con contenido diferente y participaron en grupos de redes sociales. Todos estos instrumentos se adaptaron fácilmente para satisfacer las necesidades de la educación a distancia.

Como mostró la primera ola de la pandemia, la enseñanza a distancia se organizó mejor en los territorios en los que los equipos de gestión regionales y locales tomaron la iniciativa sin esperar instrucciones de los organismos federales de gestión de la educación.

Todas las escuelas de Moscú y de la región de Moscú tuvieron la oportunidad de trabajar en una plataforma de alta calidad con una amplia gama de contenido. La República de Tataristán invitó a sus centros educativos a utilizar simultáneamente diversas plataformas educativas diferentes para varias asignaturas y cursos. Por otra parte, las escuelas rurales de varias regiones del sur de Siberia carecían casi por completo de acceso a Internet, lo que obligaba a los profesores a llevar las tareas de los estudiantes a los puntos de recogida (como las tiendas del pueblo), donde los padres y los estudiantes las recogían. Algunas regiones del Lejano Oriente, el Sur de Siberia y el Lejano Norte organizaron la educación con la ayuda de programas educativos televisados.

Durante las vacaciones de verano (junio-agosto) no se realizó ningún trabajo analítico o preparatorio para el nuevo curso escolar. Tampoco se implementaron programas de ámbito nacional para mejorar la disponibilidad y calidad del acceso a Internet y las tecnologías informáticas.

Durante la primera ola de la pandemia, en primavera, muchos padres, profesores y gestores de educación de diferentes niveles creyeron que la pandemia era una emergencia temporal que terminaría pronto sin necesidad de que el sistema educativo realizara cambios impor-

tantes. Algunos padres, profesores y estudiantes no creían en la covid-19 o consideraban que se exageraba mucho su peligrosidad. La actitud escéptica de algunos profesores, padres y alumnos ante los riesgos y peligros de la pandemia, especialmente durante la primera ola de primavera, así como la creencia de que el confinamiento no duraría mucho, llevó a una cierta inercia y reaccionarismo en las decisiones administrativas.

Las entrevistas con funcionarios de los organismos de gestión educativa regionales y municipales han demostrado que la incertidumbre y la falta de pronósticos claros sobre el desarrollo de la pandemia, especialmente durante su período inicial, llevaron a las regiones y escuelas a tomar medidas rápidas a corto plazo. Estas medidas tenían horizontes temporales reducidos y se basaban en la expectativa de un regreso rápido al formato habitual de enseñanza presencial. El formato de enseñanza a distancia se consideró una medida de emergencia temporal que no requería grandes inversiones en recursos. Además, los entrevistados relacionaron la tendencia a restar importancia a la pandemia y sus consecuencias para las escuelas con la falta de instrucciones claras y sin ambigüedades del Gobierno federal. La libertad otorgada a los gestores educativos regionales y municipales para tomar sus propias decisiones a menudo se interpretaba como una señal de que el Gobierno federal no sabía qué hacer en esas circunstancias. Por otro lado, la falta de control se vio desde arriba como una oportunidad para evitar medidas “incómodas” que pudieran irritar a padres, profesores y estudiantes.

Debido al aumento de la carga de trabajo durante el período de enseñanza a distancia y la prolongación del año escolar, los profesores recibieron un permiso adicional antes del inicio del nuevo año escolar. La mayoría de los profesores, padres y estudiantes esperaban que el año escolar comenzara en el formato tradicional presencial. Las regiones aplicaron parcialmente medidas preliminares locales para preparar las escuelas para el año escolar: renovación y reequipamiento de edificios, suministro de acceso a Internet de alta velocidad y capacitación de profesores.

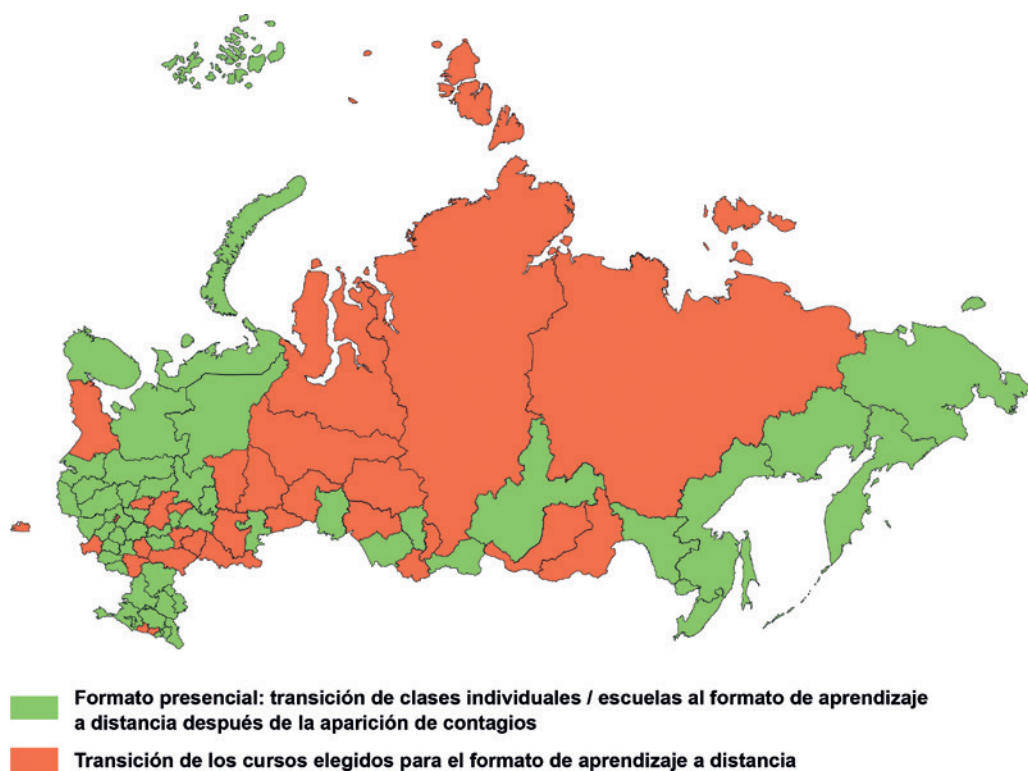
Segunda ola

En octubre quedó claro que la segunda ola de la pandemia de coronavirus ya había comenzado en Rusia. Al comienzo de la segunda ola, los organismos del Gobierno federal no habían emitido ninguna recomendación sobre la enseñanza o la organización, haciendo hincapié en que las regiones debían tomar por sí mismas todas las decisiones administrativas. Solo a principios de octubre, el Ministerio de Educación de Rusia elaboró y publicó recomendaciones sobre la modificación de los programas de estudio en vista de los contagios por coronavirus y sobre el uso de tecnologías de la información (Ministerio de Educación de la Federación Rusa, 2020d, 2020c). El Ministerio no publicó hasta noviembre recomendaciones prácticas sobre la organización del trabajo de los profesores durante la enseñanza a distancia (Ministerio de Educación de la Federación Rusa, 2020b). En estas condiciones, las regiones continua-

ron ofreciendo apoyo curricular a las escuelas y capacitando a los profesores por su cuenta. La segunda ola fue mucho más extensa y más grave que la primera. La tasa de prevalencia e incidencia de la enfermedad aumentó. Sin embargo, esta situación no desembocó en la transición masiva del sistema educativo al formato de educación a distancia, como había ocurrido durante la primera ola.

Cuadro 9.2

Distribución de los formatos de enseñanza a distancia y presencial en la Federación Rusa en octubre-noviembre de 2020 (Mertsalova et al, 2020)



En octubre-noviembre de 2020, 55 regiones mantuvieron en las escuelas el formato presencial (con transiciones aisladas a regímenes de confinamiento y enseñanza a distancia cuando se superaba la tasa mínima de prevalencia de la enfermedad), mientras que 30 regiones hicieron una transición parcial al formato de enseñanza a distancia. Aunque cada región asignó diferentes cursos a la educación a distancia, casi ninguna aplicó esta medida a las escuelas primarias; el formato de enseñanza masiva a distancia tampoco afectó, por lo

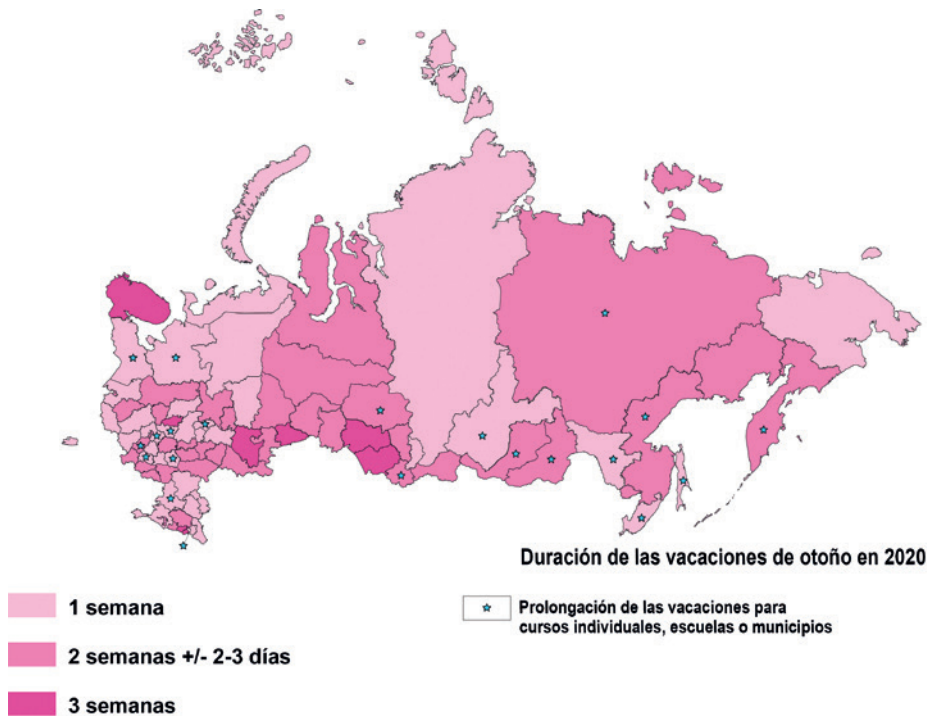
general, a los centros con un número reducido de alumnos. En octubre-noviembre el 70% de los estudiantes seguía estudiando en el formato presencial. Solo el 0,1% de todas las escuelas cerró por completo por confinamiento⁷⁵

A finales de diciembre, el número total de escuelas cerradas había disminuido, aunque la tasa de incidencia de la enfermedad seguía aumentando. Solo 64 escuelas de 20 regiones seguían cerradas (0,16% de todas las escuelas) a finales de diciembre.

Cuadro 9.3

Prolongación de las vacaciones de otoño en las regiones rusas (Mertsalova et al, 2020)

Algunas veces las medidas variaron dependiendo de si en las escuelas de la región el curso escolar se basaba en un sistema de trimestres o de módulos.



Algunas veces las medidas variaron dependiendo de si en las escuelas de la región el curso escolar se basaba en un sistema de trimestres o de módulos.

75. <https://edu.gov.ru/press/3172/sergey-kravcov-glavnyy-princip-sozdaniya-cifrovoy-obrazovatel-noy-sredy-v-tom-cto-process-obucheniya-nahoditsya-na-pervom-meste-a-tehnologii-na-vtorom/> (fecha de último acceso 19 de enero de 2021).

Por otra parte, algunas regiones con altas tasas de incidencia no adoptaron la educación a distancia. Treinta y siete regiones no ampliaron las vacaciones de otoño, mientras que 48 las ampliaron entre una y tres semanas. La prolongación de las vacaciones fue la medida antipandemia más extendida en las regiones rusas (se prolongaron 2 semanas en 40 regiones y 3 semanas en 8). Una vez más, muchas regiones con altas tasas de incidencia se negaron a prolongar las vacaciones escolares, y solo el 39% de las regiones con altas tasas de incidencia pasó a la educación a distancia. Además, las regiones con condiciones similares a veces tomaron decisiones diferentes. Por ejemplo, Moscú estableció la educación a distancia para los estudiantes de la educación secundaria y superior, mientras que San Petersburgo mantuvo la enseñanza presencial para todos los estudiantes, a pesar de que las tasas de incidencia y los riesgos de infección en San Petersburgo no eran menores que en Moscú. En algunos casos, las protestas de los padres por la educación a distancia, junto con las preocupaciones electorales, desanimaron a los funcionarios del Gobierno a realizar cambios. La preocupación de los padres aumentó a pesar de las reiteradas garantías de que la enseñanza a distancia no se introduciría bajo ninguna circunstancia (Kommersant, 2020). Por lo tanto, durante la segunda ola, las medidas antipandemia se decidieron más por factores sociales y políticos que por una evaluación objetiva de los riesgos.

Los mensajes políticos del centro federal, basados en el temor de una agravación de los problemas sociales y económicos debido a la pandemia, también desempeñaron un papel importante. Otro factor fundamental fue el creciente descontento popular. Las tensiones y la desconfianza de los padres hacia el formato de educación a distancia aumentaron a medida que avanzaba la pandemia. Una encuesta realizada a mediados de abril mostró que el 63% de los padres creía que las escuelas habían cambiado con éxito al modelo de enseñanza a distancia, mientras que el 17% de los padres no estaba de acuerdo (Public Opinion Foundation, 2020). En una encuesta realizada en mayo, el 55% de los padres de estudiantes de último año entrevistados expresaron su descontento con la organización de la enseñanza a distancia (Rambler News Service, 2020). Al comienzo del siguiente curso escolar, el 93% de los padres creían que debería implementarse el formato de enseñanza presencial. Esto estuvo motivado por la afirmación de que el estudio presencial permite a los niños comunicarse y socializar (30%) y conduce a una mejor calidad de la educación (20%), mejores conocimientos (17%) y contactos directos con los docentes (16%); además, los padres creen que no pueden educar a sus hijos tan bien como los profesores (14%) (Centro de Investigación de Opinión Pública de Rusia, 2020). Algunos medios de comunicación incluso lanzaron una campaña de información alegando que el Gobierno planeaba abandonar por completo la enseñanza presencial después del final de la pandemia.

9.5. Consecuencias y lecciones de la pandemia de coronavirus

La experiencia de transformar el sistema de educación general en Rusia en el ámbito de una pandemia ha tenido importantes consecuencias y lecciones para el desarrollo de la educación rusa, tanto hoy como en el futuro. Los expertos rusos coinciden en que la reorganización de la educación durante la pandemia, especialmente durante la primera ola, provocó pérdidas en la calidad de la educación a causa de los cambios en las tecnologías empleadas y a la reducción del tiempo de estudio (debido a la prolongación de las vacaciones y a la cuarentena de clases y escuelas). Por lo que respecta a la tecnología, la enseñanza a distancia aún no puede sustituir por completo a la enseñanza presencial, según la mayoría de los profesores, padres y estudiantes. Muchas clases a distancia han sufrido por la mala calidad, el contenido simplificado y la falta de interactividad e información. La reducción del tiempo de estudio depende de la escuela y de la asignatura. Las asignaturas que requieren la participación de los estudiantes (educación física, arte, música, tecnología, etc.) se vieron especialmente afectadas.

Por otro lado, el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación no proporciona datos abiertos sobre las pérdidas educativas, como ya hemos mencionado. Según las previsiones del Banco Mundial, los estudiantes rusos perderán alrededor de 16 puntos en los resultados de lectura de PISA o 1/3 - 1/2 año de estudio por término medio (World Bank Group, 2020). El Ministerio de Educación pospuso los exámenes nacionales anuales (realizados por todos los alumnos de la escuela simultáneamente y en el mismo formato) desde abril hasta el comienzo del curso escolar para que sirvieran como “evaluaciones iniciales que se utilizarían para corregir el proceso de estudio” (RG, 2020).

La idea de realizar un estudio de seguimiento y diagnóstico de la preparación de los estudiantes para el nuevo curso escolar y su retraso académico debido a las extraordinarias circunstancias de estudio en marzo-mayo de 2020 se consideró muy importante tanto por razones teóricas como prácticas. La gran muestra (6 millones de personas) podría haberse utilizado para identificar los problemas y dificultades típicos a los que se enfrentan los estudiantes y elaborar recomendaciones para los profesores sobre el formato de los materiales curriculares para la educación a distancia y presencial. El análisis de los problemas identificados también podría haber servido de guía para los productores privados de contenido educativo, incluidos los diseñadores de plataformas digitales. Sin embargo, no se realizó ningún análisis de este tipo, y los resultados no fueron debatidos por las comunidades de expertos y docentes ni se utilizaron como fuente para planificar los cursos de perfeccionamiento docente y el trabajo de los psicólogos de la educación. Las recomendaciones metodológicas del Ministerio invitaban a las escuelas y a los profesores a analizar por sí mismos los resultados de las

pruebas nacionales y a presentar en un plazo de dos semanas una propuesta de programa de trabajo con estudiantes que tuvieran problemas académicos (Ministerio de Educación de la Federación Rusa, 2020e). Por lo tanto, las pruebas nacionales supusieron una carga de trabajo adicional para los profesores en ausencia de apoyo informativo y curricular del Gobierno federal.

Durante el primer semestre del nuevo año académico no se tomaron medidas nacionales (clases adicionales, prolongación del año escolar, programas de vacaciones, etc.) para compensar las pérdidas en la calidad de la educación, que afectaban a las trayectorias de los estudiantes y las perspectivas del mercado laboral, a pesar de las recomendaciones de los organismos internacionales (UNESCO, 2020). Nuestro análisis muestra que pocas regiones y escuelas aplicaron estas medidas por iniciativa propia. La introducción de dichas medidas, dirigidas tanto a los estudiantes que terminaban el colegio durante el año en curso como a los que preparaban el ingreso a los institutos profesionales y las universidades, y a todo el alumnado, que se ha visto afectado negativamente por la pandemia, sigue siendo un tema clave abierto en el orden del día.

Otra consecuencia negativa importante es el deterioro del bienestar subjetivo y de la salud psíquica de los estudiantes debido al impacto adverso de las condiciones de vida durante la pandemia (incluida la falta de interacción social, la comunicación cara a cara entre niños y la comunicación entre niños y adultos durante las actividades mutuas; relaciones familiares tensas, actividad física reducida y apoyo externo significativamente reducido para el estudio). El 78% de los padres entrevistados habló sobre el creciente malestar de sus hijos por la falta de comunicación con sus compañeros, señalando que esta es una función muy importante de la escuela. Solo la mitad de los padres entrevistados (49,3%) afirmó que los profesores interactuaban con los alumnos en el formato de educación a distancia y organizaban una comunicación directa. Una proporción parecida (49,6%) señaló que los profesores comentaron con los estudiantes los resultados del estudio y la evaluación (Isaeva et al, 2020a). Se encontraron problemas psicológicos resultantes del autoaislamiento y la enseñanza a distancia en el 83,8% de los estudiantes rusos: el 42,2% supuestamente padecía depresión y el 41,6% astenia (TASS, 2020).

En el contexto de los datos ya disponibles, decidimos realizar un estudio aparte. No nos interesaba tanto el cuadro absoluto del bienestar subjetivo de los estudiantes como si los patrones de los cambios difieren en los niños con diferente bienestar subjetivo. Además, buscamos la evidencia indirecta de que los centros de enseñanza perdieron alumnos durante el confinamiento examinando las características y la frecuencia de la interacción entre la escuela y el niño.

Bienestar subjetivo y salud psicológica de los estudiantes

Hoy en día la mayoría de los investigadores pasa por alto en gran medida estos temas, centrándose en cambio en el análisis de pérdidas objetivas en la calidad del aprendizaje debido a la desigualdad digital (Engzell *et al.*, 2020; Robinson *et al.*, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Descartan el tema del bienestar subjetivo, aunque los problemas psicoemocionales debido al cierre de los centros de enseñanza, la falta de las tradicionales vacaciones de verano, las enfermedades de familiares cercanos y un futuro incierto pueden tener un impacto aún mayor en los estudiantes (Ghosh *et al.*, 2020). Por otra parte, algunos estudios internacionales de seguimiento (OECD, 2017) evalúan la satisfacción subjetiva con la vida. Promover el bienestar subjetivo es el tercero de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Naciones Unidas, 2020). Esto es particularmente relevante durante pandemias mundiales como la de covid-19. En este estudio, analizamos factores contextuales en el ámbito escolar e individual relacionados con diferentes tendencias de bienestar subjetivo de los alumnos de las escuelas rusas durante la pandemia de covid-19.

La noción de bienestar se entiende de diferentes formas según el contexto. Sin embargo, está claro que el bienestar es una noción compleja que no se puede medir con un único indicador (Borgonovi & Pál, 2016). Tradicionalmente, los estudios sobre el bienestar examinan a todos los participantes del proceso educativo: niños (Yu *et al.*, 2018), padres (Buehler, 2006), profesores (McCallum *et al.*, 2017), y las conexiones entre ellos (Casas *et al.*, 2012; McCallum y Price, 2010). En el marco de la OCDE, el bienestar comprende 11 indicadores, que incluyen la seguridad personal y las relaciones sociales (OECD, 2017). En este trabajo nos centramos solo en el bienestar subjetivo, ignorando otras dimensiones como la salud. Definimos bienestar como “las valoraciones, positivas o negativas, que las personas hacen de su propia vida” (Diener, 2006).

Muchas organizaciones, además de la OCDE, realizan estudios comparativos internacionales sobre los factores contextuales que determinan el bienestar subjetivo de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio realizado por académicos coreanos muestra que el bienestar subjetivo se predice mejor mediante variables del micronivel de la vida de los niños (familia, escuela y comunidad cercana), mientras que los factores económicos y contextuales nacionales más amplios son poco o nada significativos (Lee y Yoo, 2015). Sin embargo, otro estudio muestra que los factores nacionales son, por el contrario, bastante importantes: cuanto mejores son la salud pública, el bienestar material y el sistema educativo de un país, mayor es el bienestar subjetivo de los niños (Bradshaw *et al.*, 2013). Por otro lado, la comparación entre territorios rurales y urbanos dentro de un mismo país muestra tradicionalmente que los niños de las zonas rurales tienen un mayor nivel de bienestar subjetivo (Gross-Manos & Shimoni, 2020; Rees *et al.*, 2017). Sin embargo, esta tendencia solo puede aplicarse a países con un nivel de vida general suficientemente alto en zonas rurales (Requena, 2016).

Por lo que respecta a los estudios sobre el impacto de la desigualdad (ya sea económica o territorial) en el bienestar subjetivo de los niños, una encuesta realizada en 15 países de Europa, Asia y África demostró una relación positiva con los bienes del hogar de un niño, pero sin relación con los indicadores de desigualdad económica a escala nacional (Main *et al.*, 2019). Los estudios de las llamadas “sociedades ricas” presentan un cuadro diferente: el bienestar de los niños en el ámbito nacional está relacionado con el nivel de desigualdad económica de un país, pero no con el salario medio (Pickett & Wilkinson, 2007). Por otro lado, otros estudios muestran que cuanto menor es el nivel socioeconómico general del barrio en el que crecen los niños, menor es su bienestar subjetivo (Laurence, 2019). Sin embargo, este trabajo indica que en este caso no hay una relación directa: las comunidades desfavorecidas tienen más interacciones sociales negativas y menos positivas, lo que deriva en un menor bienestar (Ibíd.).

Investigadores de la Universidad de Yale y de la Columbia Business Escuela muestran que cuanto mayor es la desigualdad de ingresos en un país, mayor es el nivel de bienestar subjetivo. Aunque esto no se aplica directamente a los niños, es una consideración importante ya que los autores realizan un análisis extenso de la naturaleza contradictoria de las estadísticas en este campo (Katic & Ingram, 2017). Los aspectos objetivos del bienestar están distribuidos de manera desigual por género, edad, clase y etnia, y están asociados en gran medida a la satisfacción con la vida (Western & Tomaszewski, 2016). Aunque existen relativamente pocos estudios sobre el efecto de factores específicos sobre el bienestar subjetivo, especialmente en el caso de los niños, intentamos hacerlo en este estudio. Hay muchas investigaciones sobre la relación entre el bienestar subjetivo y la edad, que muestran que la mayoría de los países desarrollados tienen curvas de bienestar subjetivo en forma de U con el mínimo a la edad de 40-50 años (Steptoe *et al.*, 2015). Por otra parte, el bienestar objetivo y subjetivo de las personas está relacionado con cambios en el bienestar subjetivo en un plazo de al menos 4 años (Zhao *et al.*, 2021).

En este estudio examinamos la existencia de tendencias similares en los niños durante un período corto. Claramente, las políticas sociales de un país son importantes a la larga: los niños son más felices si viven en condiciones favorables y en comunidades seguras, si asisten a buenas escuelas, etc. (Bradshaw, 2015). Sin embargo, aquí no podemos examinar esas políticas. Por el contrario, observamos el impacto de determinados factores “aquí y ahora” en lugar de a largo plazo.

Un ejemplo de las preguntas que se incluyeron en la encuesta como un componente de la escala de bienestar es la afirmación: “Hay más cosas buenas que malas en mi vida”. Se preguntó a los entrevistados si estaban de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación. Puede verse en la Tabla 9.1 que la distribución de respuestas para el período anterior al cierre

de escuelas difiere de las respuestas sobre la situación actual. Podemos ver un patrón de ampliación para categorías opuestas, lo que también es cierto para el índice de bienestar subjetivo en su conjunto.

Tabla 9.1

Distribución de respuestas sobre el ítem “Hay más cosas buenas que malas en mi vida”.

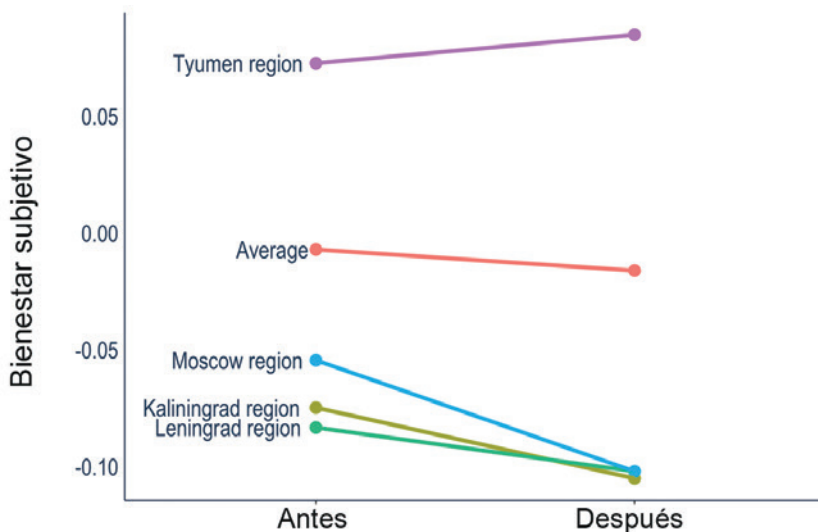
Respuestas	Antes	Después	Cambio
Nunca	231	276	+45
A veces	1.381	1.316	+65
A menudo	3.275	2.974	-301
Casi siempre	2.468	2.789	+321

Una comparación entre el nivel de bienestar subjetivo de los estudiantes antes del cierre de las escuelas en primavera y en la actualidad muestra que este indicador cayó por término medio en la mayoría de las regiones estudiadas (Cuadro 9.4). Se observaron disminuciones significativas en el nivel de bienestar en la región de Kaliningrado ($t = 3,14$, $p = 0,001$), la región de Leningrado ($t = 1,76$, $p = 0,039$) y la región de Moscú ($t = 1,65$, $p = 0,050$). Esta última experimentó la mayor disminución. Por otra parte, el bienestar de los niños en la región de Tyumen aumentó ligeramente durante este período, aunque no fue un aumento significativo ($t = -1,58$, $p = 0,943$).

Cuadro 9.4

Bienestar subjetivo del estudiante antes y después del cierre de la escuela

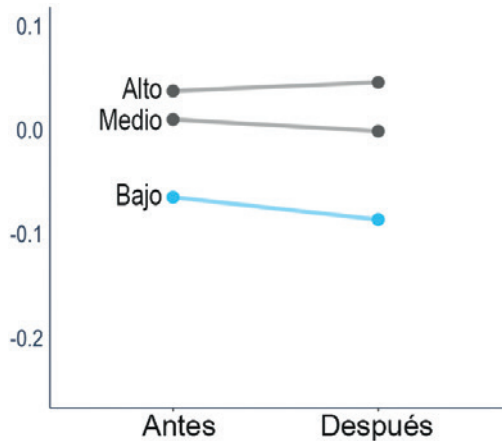
La evaluación del cambio en el bienestar durante la pandemia para grupos de estudiantes



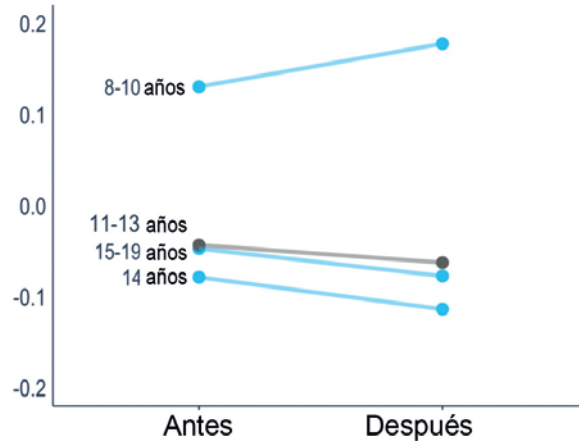
con diferente cantidad de bienes en el hogar revela resultados alarmantes. Encontramos que en el grupo de estudiantes con un nivel comparativamente bajo de bienes del hogar se produjo una disminución significativa del bienestar durante la pandemia ($t = 2.42$, $p = 0.016$). Por otro lado, los estudiantes de familias con niveles medio y alto de bienes del hogar no experimentaron cambios significativos en el bienestar subjetivo. Esto ilustra la creciente desigualdad entre estudiantes de diferentes familias en el período de cierre de centros de enseñanza.

Cuadro 9.5

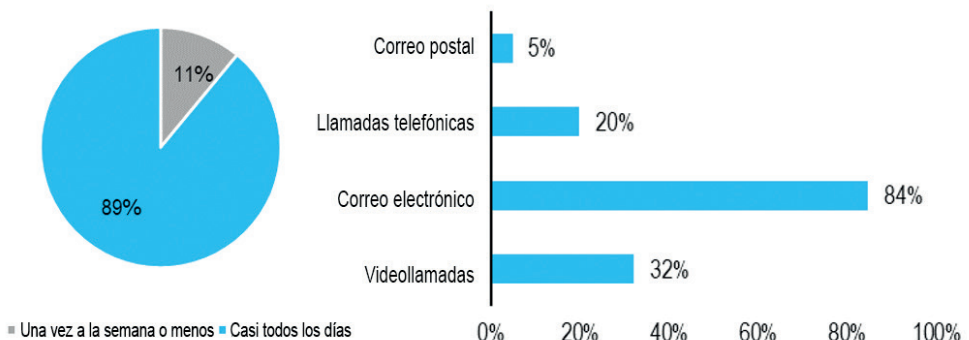
Bienestar subjetivo del estudiante en familias con diferente cantidad de bienes del hogar.



Entre todas las demás características sociodemográficas, solo la edad de los estudiantes estaba relacionada significativamente con un cambio en el bienestar durante la pandemia. Los estudiantes más jóvenes, de 8 a 10 años, afirmaron que el bienestar subjetivo había aumentado ligeramente después del cierre del colegio ($t = -5.27$, $p = 0.000$). Por otra parte, los estudiantes de 11 a 14 años tuvieron resultados significativamente más bajos en la escala de bienestar subjetivo después del cierre de escuelas ($t = 3.34$, $p = 0.001$ y $t = 2.98$, $p = 0.003$). Además, no se encontraron cambios significativos en el bienestar subjetivo de los estudiantes de 15 años o más.

Cuadro 9.6*Bienestar subjetivo del estudiante por grupos de edad.*

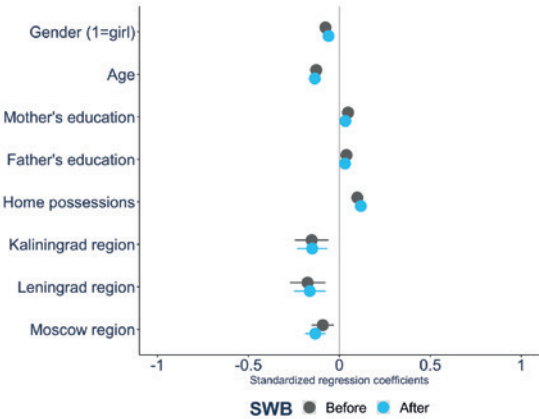
En cuanto a la comunicación con los centros de enseñanza, parece que alrededor del 11% de todos los estudiantes perdió casi todo el contacto con el suyo. Solo el 89% de los entrevistados afirmó que recibía mensajes del colegio casi todos los días. Otros estudiantes recibieron mensajes del colegio una vez a la semana o incluso menos. Entre todos los medios de comunicación con los estudiantes, el correo electrónico es el que las escuelas utilizaron con mayor frecuencia (84%). Además, el 32% de los estudiantes afirmaron que se comunicaban con la escuela mediante videollamadas.

Cuadro 9.7*Comunicación con la escuela*

Nuestro estudio de los factores que contribuyen al bienestar subjetivo de los estudiantes mostró que las características de la escuela no tienen un papel clave en el estado de los niños. Ninguna característica de la escuela (recursos del colegio, alumnado, zona) tenía una relación significativa con el bienestar subjetivo de los estudiantes si se incluían factores individuales y regionales en el modelo. Las características individuales significativas, tanto antes como después del cierre del centro escolar, incluían el género, la edad, la educación superior de los padres y los bienes del hogar (por ejemplo, automóvil, televisión, ordenador, aire acondicionado, etc.) (Cuadro 9.8⁷⁶). Las niñas tenían un nivel de bienestar subjetivo más bajo que los niños; y lo mismo ocurría con los estudiantes mayores en comparación con los más jóvenes. Por otra parte, la educación de los padres y el número de bienes del hogar mostraron una relación positiva con el bienestar subjetivo. La región en la que vivía el estudiante también influía: el bienestar subjetivo de los estudiantes en la región de Tyumen fue mayor que en otras regiones tanto antes del cierre de las escuelas como en el invierno de 2020.

Cuadro 9.8

Factores del bienestar subjetivo de los estudiantes antes y después del cierre de las escuelas



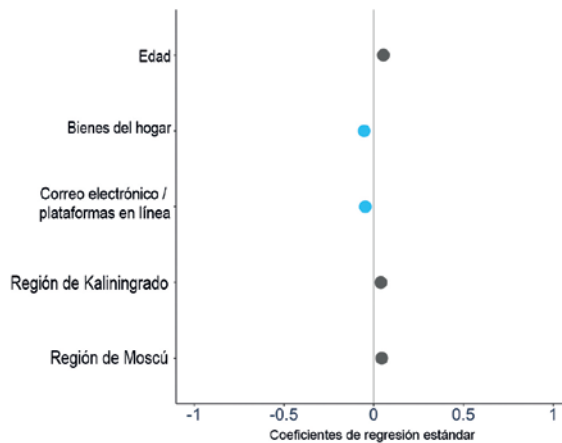
Nuestro análisis confirma los resultados de estudios previos sobre bienestar subjetivo. En particular, nuestros hallazgos de que los estudiantes de escuela primaria tenían un mayor bienestar subjetivo que los estudiantes mayores antes y después del cierre de la escuela, mientras que los niños se sentían mejor que las niñas de forma duradera, son coherentes con estudios importantes recientes sobre el bienestar subjetivo de los estudiantes (Lampropoulou, 2018).

76. El Cuadro incluye solo variables significativas en el análisis de regresión.

Las mediciones del nivel de bienestar subjetivo desde el cierre de las escuelas muestran que el bienestar subjetivo ha cambiado (disminuido) menos para los estudiantes con numerosos bienes del hogar (Cuadro 9.9⁷⁷). Otro factor importante es la interacción de los estudiantes con las escuelas durante la ausencia de enseñanza presencial: los estudiantes que recibieron información de su centro escolar por correo electrónico o por medio de plataformas en línea mostraron un nivel de bienestar subjetivo más estable. Por otra parte, cuanto mayor es el estudiante, más cambia su bienestar subjetivo (positiva o negativamente) durante el período en cuestión. Con respecto a las diferencias regionales, en las Regiones de Kaliningrado y Moscú se observaron más cambios en el bienestar, mientras que en la Región de Tyumen se observaron menos cambios.

Cuadro 9.9

Factores del cambio en el bienestar subjetivo de los estudiantes desde el cierre de las escuelas



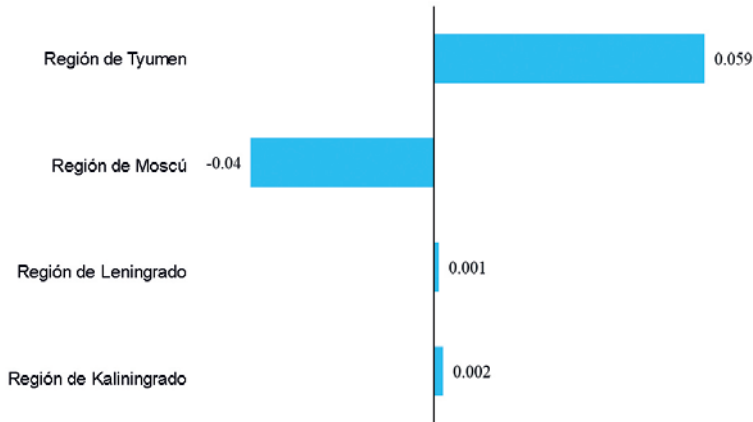
Por último, hicimos un análisis comparativo del nivel de bienestar subjetivo de los alumnos en cuatro regiones después del cierre de los colegios, al tiempo que controlamos factores individuales significativos de bienestar (género, edad, educación de los padres, bienes del hogar), así como el nivel de bienestar subjetivo antes del cierre de escuelas. (Cuadro 9.10). La inclusión de covariables en el análisis ayudó a identificar las diferencias que surgieron entre las regiones mientras no hubo enseñanza presencial y que no estaban relacionadas con las características individuales de las familias de los estudiantes y su nivel de bienestar subjetivo antes del cierre de las escuelas. Nuestro análisis mostró un nivel de bienestar

77. El Cuadro incluye solo variables significativas en el análisis de regresión.

significativamente alto en la región de Tyumen durante el período de la encuesta. Otras regiones tenían un nivel más bajo (y aproximadamente similar) de bienestar subjetivo de los estudiantes (con correcciones para las características individuales de los estudiantes).

Cuadro 9.10

Factores del bienestar subjetivo de los estudiantes desde el cierre de las escuelas



¿Pueden las escuelas ayudar a superar la inestabilidad del bienestar subjetivo durante la educación a distancia? Nuestro análisis muestra que tienen algunos instrumentos a su disposición. El uso por parte de los colegios de plataformas electrónicas para comunicarse con los estudiantes que aprenden a distancia se relaciona con una mayor estabilidad del bienestar subjetivo durante la pandemia. Esta medida es fácil de aplicar. En el ámbito estatal, se deben elaborar protocolos comúnmente aceptados para la interacción entre escuelas y estudiantes durante situaciones de emergencia, como la pandemia de covid-19. También se necesitan programas para desarrollar capacidades sociales y capacidades para sobrellevar las emociones. En el contexto de los problemas y dificultades actuales, estos programas son especialmente urgentes (tanto durante el cierre de escuelas como durante el regreso a la vida “normal”) (Lampropoulou, 2018).

Al observar el contexto más amplio de investigación y política, también sería importante estudiar el impacto de los factores nacionales en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Otra área son los estudios cuasi-experimentales sobre la relación entre el bienestar de los adultos y el bienestar (o incluso la presencia) de los niños. Ya se ha demostrado que la pandemia ha tenido, por término medio, un impacto negativo en el bienestar subjetivo de todas las familias y que, además, estos efectos difieren según las familias con y sin hijos (Möhring *et al.*, 2020).

9.6. Debate y conclusiones

En Rusia, la pandemia ha puesto de relieve el problema de la brecha digital y, más en general, de la pobreza educativa: el conjunto de diferencias entre las condiciones de estudio de los niños según el lugar de residencia de su familia (acceso a Internet, calidad de las telecomunicaciones), el estatus material (ordenador, lugar de trabajo, posibilidad de pagar para disponer de Internet y telecomunicaciones), el capital cultural y la implicación en la educación (capacidad para ofrecer asistencia). Los niños de familias de bajos ingresos y con varios hijos fueron los más afectados.

Aunque la desigualdad es uno de los principales temas de la agenda internacional de investigación y políticas educativas, el Gobierno ruso la ha descuidado en gran medida a lo largo de los años. La pandemia ha abierto los ojos de los políticos y la sociedad a lo que la mayoría había pasado por alto en el pasado: las diferencias entre los niños debido a las condiciones de estudio relacionadas con el lugar de residencia familiar, capital cultural y participación en la educación. Esta relación se ha vuelto más evidente durante la pandemia que en condiciones “normales”, lo que ha llevado a una comprensión más generalizada de la existencia y el impacto de estas desigualdades en la vida “normal”. Resultó que el sistema educativo no sabía con quién estaba trabajando en concreto, y no disponía de información o datos sobre categorías de estudiantes y familias que le permitieran identificar y apoyar rápidamente a los grupos de riesgo. Mientras que países como Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos permitieron que los niños que no podían recibir el cuidado y la supervisión adecuados en el hogar siguieran asistiendo a la escuela, Rusia no tuvo iniciativas ni remotamente similares.

Varios estudios ya han demostrado que la pandemia ha ampliado la brecha de conocimiento entre niños con diferentes estados socioeconómicos (Engzell *et al.*, 2020). Nuestro estudio demuestra que lo mismo ocurre con respecto al bienestar subjetivo durante el cierre de los centros de enseñanza. Los estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico no solo tenían un nivel más bajo de bienestar subjetivo antes del cierre de las escuelas, sino que también experimentaron una disminución significativa durante el confinamiento. Esto indica que los niños con menos recursos en el hogar se han visto más afectados por la pandemia que sus compañeros más favorecidos. Los políticos pueden pensar que es posible resolver este problema limitándose a asignar tecnologías de enseñanza a distancia a los niños de familias desfavorecidas. Sin embargo, estos mecanismos son mucho más complejos y el problema no puede resolverse simplemente distribuyendo portátiles (como hizo California durante la transición a la enseñanza en línea) (Bravo, 2020).

Aunque se aplicaron algunas medidas para igualar las oportunidades educativas durante la pandemia, no fueron exhaustivas. Es importante que los intereses de los estudiantes y

las escuelas desfavorecidos sigan siendo el centro de atención de los Gobiernos federales y regionales. La construcción de un sistema para identificar y apoyar a los niños en riesgo de fracaso académico (incluida la financiación adicional para las escuelas a las que acuden estos niños, el trabajo orientado a las familias, los programas de recuperación, etc.) es vital para el futuro de la educación general rusa.

La pandemia también ha puesto de relieve el papel de los padres en la educación. El confinamiento de abril llevó a muchos progenitores a trabajar en línea desde su casa, así como a ayudar a sus hijos a estudiar. Muchos padres no estaban preparados para este desafío. La encuesta Escuela Barometer preguntó a los padres: “¿Qué tal se las arregló para combinar el trabajo, los estudios de sus hijos y la vida cotidiana mientras tuvo que permanecer en casa durante el confinamiento?” La respuesta media fue de 3,6 puntos (en una escala de 10 puntos, donde 1 corresponde a “muy mal” y 10 a “muy bien”) (Isaeva et al, 2020b). Los conflictos domésticos estallaron y aumentaron la fatiga y el malestar psicológico. Como consecuencia de ello, los padres comenzaron a protestar por el formato de educación a distancia durante la pandemia y su uso en el futuro.

Por otra parte, durante el período de aprendizaje a distancia, algunos padres (especialmente de la clase media urbana y superior) vieron la necesidad de adoptar una actitud más consciente con respecto a la educación de sus hijos y la elección de trayectorias de estudio, contratando tutores y seleccionando plataformas en línea, y también planeaban hacerlo en el futuro. La experiencia de la pandemia ha mostrado también que la escuela no es el único lugar donde se puede impartir educación y que la educación a distancia tiene claras ventajas en ciertas áreas (como permitir que las personas estudien y tengan mayores oportunidades de trabajo independiente), lo que ha motivado a muchas familias a cambiar a la educación en casa.

Las difíciles interacciones entre padres y escuelas, su desconfianza mutua y sus intentos de culparse y responsabilizarse mutuamente fueron lecciones importantes de la pandemia. La educación general rusa necesita claramente un nuevo modelo de interacción entre los centros de enseñanza y los padres con una distribución de responsabilidades y mecanismos de asistencia mutua y educación de los padres.

Durante la pandemia se produjeron cambios radicales en el trabajo de los profesores y sus relaciones con otras partes interesadas de la educación. La carga de trabajo de los docentes aumentó considerablemente durante el período de enseñanza a distancia debido a la necesidad de dominar los recursos y herramientas en línea, hacer preparativos adicionales para la clase, consultar a los estudiantes y a los padres, etc. El modelo existente de regulación de las relaciones laborales también mostró limitaciones, sobre todo en aspectos como las horas extra, los salarios (incluida la compensación de los costes de emplear el propio equipo

y el uso de servicios externos) y los incentivos salariales. Además, en Rusia no hubo protestas de profesores coordinadas por sindicatos, a diferencia de otros países. Las escuelas rusas necesitan un nuevo tipo de contrato para los profesores que combine los estándares modernos de competencias profesionales y unas condiciones de trabajo óptimas.

La experiencia de transformar la educación general durante la pandemia también fue muy instructiva para el sistema de gestión de la educación. La pandemia dejó claro que el Gobierno federal no disponía de instrumentos suficientes para garantizar la auténtica igualdad de oportunidades de escolarización en todas las regiones de Rusia. Hubo documentos reglamentarios y curriculares útiles, recomendaciones e iniciativas de ámbito federal. Sin embargo, los problemas se resolvieron en su mayoría en el ámbito regional y municipal, que diferían en cuanto a la disponibilidad de recursos, potencial de gestión y experiencia acumulada.

La falta de una postura proactiva en la mayoría de las regiones, municipios y escuelas de Rusia con respecto a las medidas contra el coronavirus es un problema evidente de la educación rusa. En algunas regiones, los gestores de la educación adoptaron una postura más activa al buscar nuevas soluciones. Sin embargo, la mayoría de ellos no fueron más allá de las medidas tradicionales ni ofrecieron soluciones creativas hasta que comprendieron que la pandemia continuaría durante mucho tiempo. Solo entonces afirmaron que el formato de educación a distancia podría seguir vigente hasta el final del curso escolar.

Lejos de limitarse a aplicar iniciativas federales y cumplir con indicadores preestablecidos de efectividad, las regiones prósperas adoptaron planteamientos individuales y lanzaron sus propias iniciativas, en las que la educación se integraba en la política socioeconómica. Las regiones con menos iniciativa y que gestionaron la educación día a día sin una estrategia global, sino simplemente reaccionando a las iniciativas federales, estaban en una situación mucho peor. La interacción entre los diferentes niveles de gestión educativa durante la pandemia muestra que las regiones con más iniciativa deberían tener una mayor libertad en el uso de los recursos federales para la digitalización. En lugar de intentar controlar todos los procesos, el Gobierno federal debería permitir que las regiones, los municipios y las escuelas tomen la iniciativa y construyan sus propias relaciones horizontales. Las soluciones unificadas deben implementarse con la ayuda de un mecanismo de apoyo destinado a reducir la diferencia interregional.

Otra nueva e importante tendencia internacional de gestión de la educación consiste en basar las decisiones de gestión en una amplia gama de datos educativos y contextuales, incluidos datos que no se han utilizado hasta ahora. Estos datos proceden de los ámbitos de la salud, la cultura, las finanzas y la demografía. La publicación y el análisis de estos datos ha llevado a la aparición de un nuevo campo que puede denominarse “educación

basada en la evidencia”, que es semejante al campo de la medicina basada en la evidencia. Algunos modelos de gestión (por ejemplo, el modelo de educación extracurricular en línea) pueden implementarse solo después de analizar determinados indicadores y conjuntos de indicadores. Por desgracia, hasta ahora no se ha dado esta transición en la educación rusa. Al contrario que otros muchos países, Rusia no ha publicado estadísticas abiertas sobre la tasa de incidencia de la pandemia entre los niños en edad escolar que puedan servir de referencia a la hora de convertir las escuelas a la educación a distancia, ni ha realizado estudios detallados sobre la pérdida de calidad de la educación.

Las decisiones sobre la organización del trabajo del sistema educativo durante la pandemia de covid-19 se tomaron en condiciones de gran incertidumbre respecto a la naturaleza de la enfermedad, la magnitud de los riesgos y el papel de las escuelas y los estudiantes en la propagación de la infección, así como sobre el impacto del cierre de las escuelas en la calidad de la educación y el bienestar de los niños. Nuestro análisis muestra que esta incertidumbre existió en Rusia tanto durante la etapa inicial de la pandemia como durante el período comprendido entre la primera y la segunda olas. Su impacto en la pérdida de calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes aún no se ha determinado. Sin embargo, una lección clave de la pandemia es que hay que aprender a planificar en condiciones de incertidumbre continua para implementar tanto la respuesta educativa como las medidas de recuperación de la educación. Se debe realizar un seguimiento de la creciente experiencia en este ámbito en el país y en el mundo, especialmente en lo relativo a la eficacia de la respuesta educativa y la recuperación de la educación en las regiones rusas y otros países.

La construcción de un sistema de gestión de la educación basado en la evidencia para responder eficazmente a los desafíos de la pandemia actual y a posibles desafíos similares en el futuro con la ayuda de instrumentos digitales debería convertirse en una prioridad nacional. Esto facilitaría enormemente el trabajo de las escuelas en caso de una nueva ola de covid-19, además de resolver los problemas que estallaron en 2020 antes de que se vuelvan endémicos.

Bibliografía

- Borgonovi, F. y Pál, J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*. 140 <https://doi.org/10.1787/5jlpzswghvnb-en>
- Bradshaw, J. (2015). *Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier?* Child Indicators Research, 8 (1), 227–241. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9283-1>
- Bradshaw, J., Martorano, B., Natali, L. y de Neubourg, C. (2013). *Children's Subjective Well-Being in Rich Countries*. Child Indicators Research, 6 (4), 619–635. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9196-4>
- Bravo, K. (20 de abril de 2020). *As CA escuelas remain closed, 70,000 students in need will receive laptops, tablets*. <https://ktla.com/news/california/gov-newsom-to-provide-latest-on-covid-19-response-in-california/>
- Buehler, C. (2006). *Parents and Peers in Relation to Early Adolescent Problem Behavior*. Journal of Marriage and Family, 68 (1), 109-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00237.x>
- Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertran, I. y Figuer, C. (2012). *Testing the relationship between parents' and their children's subjective well-being*. Journal of Happiness Studies, 13 (6), 1031-1051.
- Diener, E. (2006). *Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being*, 1 (2), 151-157. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. y Dubey, S. (2020). *Impact of COVID-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect*. En Minerva Pediatrica (Vol. 72, Número 3, págs. 226-235). Edizioni Minerva Medica. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>
- Gross-Manos, D. y Shimon, E. (2020). *Where you live matters: Correlation of child subjective well-being to rural, urban, and peripheral living*. Journal of Rural Studies, 76, 120-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.04.009>
- Sociedad de la información en la Federación Rusa. (2020). *Статистический сборник [Compilación estadística]*. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/lqv3T0Rk/info-ob2020.pdf>
- Isaeva N.V., Kasprzhak A.G., Kobtseva A.A., Tsatryan M.A. *chool Barometer. COVID-19: the situation with teaching and learning in Russian escuelas*. // En el libro: *Analytical Bulletin of the National Research University Higher Escuela of Economics on the economic and so-*

- cial consequences of coronavirus in Russia and in the world* 6. NRU HSE, 2020.S. 92-109. <https://publications.hse.ru/chapters/407751360>
- Isaeva N. V., Kasprzhak A. G., Kobtseva A. A., Tsatryan M. A. *Escuela barometer. Covid 19: Learning and Learning Through the Eyes of Parents.* // Educational Policy. 2020. Núm. 3. Págs. 46-58 <http://doi.org/10.22394/2078-838%D0%A5-2020-3-46-58>
 - Katic, I. e Ingram, P. (2017). *Income Inequality and Subjective Well-Being: Toward an Understanding of the Relationship and Its Mechanisms.* Business & Society, 57 (6), 1010–1044. <https://doi.org/10.1177/0007650317701226>
 - Kommersant. (2020). Школьников не планируют навсегда переводить на дистанционное обучение [Los estudiantes no prevén ser transferidos permanentemente a la enseñanza a distancia]. <https://www.kommersant.ru/doc/4594416>
 - ampropoulou, A. (2018). *Personality, escuela, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being.* Journal of Adolescence, 67, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>
 - Laurence, J. (2019). *Community disadvantage, inequalities in adolescent subjective well-being, and local social relations: The role of positive and negative social interactions.* Social Sciences & Medicine, 237, 112442. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112442>
 - Lee, B. J. y Yoo, M. S. (2015). *Family, Escuela, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study.* Child Indicators Research, 8 (1), 151-175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
 - Main, G., Montserrat, C., Andresen, S., Bradshaw, J. y Lee, B. J. (2019). *Inequality, material well-being, and subjective well-being: Exploring associations for children across 15 diverse countries.* Children and Youth Services Review, 97 3–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.033>
 - Malti, T., Zuffianò, A. y Noam, G. G. (2018). *Knowing every child: Validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a measure of social-emotional development.* En *Prevention Science* (Vol. 19, Núm. 3, págs. 306–317). Saltador. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0794-0>
 - Mau, V. A., Kuzminov, Y. I., Radygin, A. D., Sadovnichy, V. A. y Sinelnikov-Murylev, S. G. (2020). *Obshchestvo i pandemiya: opyt i uroki bor'by s COVID-19 v Rossii* [Sociedad y pandemia: experiencia y lecciones de la lucha contra la covid-19 en Rusia].
 - McCallum, F. y Price, D. (2010). *Well teachers, well students.* The Journal of Student Wellbeing, 4 (1), 19. <https://doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>

- McCallum, F., Price, D., Graham, A. y Morrison, A. (2017). *Teacher Wellbeing: A review of the literature*.
- Mertsalova T.A., Zair-Bek S.I., Anchikov K.M., Senina N.A. *Escuelas against a pandemic: the effects of escuela education*. En el libro: *Evaluation of the quality of education in the context of distance learning: the experience of living with a pandemic by the systems of escuela education in the post-Soviet countries*. / Compilado por V. A. Bolotov, T. A. Mertsalova; científico. ed.: V. A. Bolotov, T. A. Mertsalova, M.: “Alex” (IP Polikanin A.A.), 2021. Cap. 3.1. S. 111-125. <https://publications.hse.ru/chapters/468717390>
- Ministerio de Educación de la Federación Rusa. (2020a). Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования. [Informes consolidados en forma de observación estadística federal Núm. 00-1 “Información sobre la organización educativa que lleva a cabo actividades educativas en programas educativos de educación primaria general, básica general, secundaria general”] <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/>
- Ministerio de Educación de la Federación Rusa. (2020b). О направлении рекомендаций [En la dirección de las recomendaciones]. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74844651/?prime>
- Ministerio de Educación de la Federación Rusa. (2020c). О рекомендациях по использованию информационных технологий [Sobre recomendaciones para el uso de tecnologías de la información]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74744797/>
- Ministerio de Educación de la Federación Rusa. (2020d). О рекомендациях по корректировке образовательных программ [Sobre las recomendaciones para modificar los programas de estudio]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74669008/>
- Ministerio de Educación de la Federación Rusa. (2020e). Методические рекомендации по организации образовательного процесса общеобразовательных организаций на уровне основного общего образования на основе результатов Всероссийских проверочных работ, проведенных в сентябре-октябре 2020 г. [Recomendaciones metodológicas para organizar el proceso de estudio en las organizaciones de educación general en la educación general básica sobre la base de los resultados de las Pruebas Nacionales realizadas en septiembre-octubre de 2020]. <http://www.instrao.ru/images/Rekomendatsii-po-rezultatam-VPR.pdf>
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., Friedel, S.,

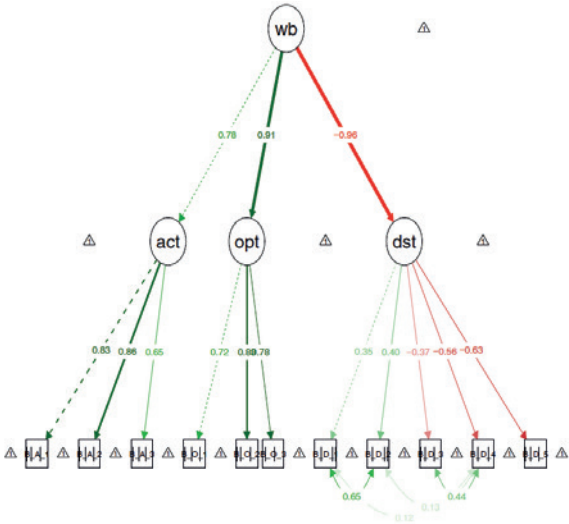
- Finkel, M., Cornesse, C. y Blom, AG (2020). *The COVID-19 pandemic and subjective well-being: longitudinal evidence on satisfaction with work and family*. *European Societies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833066>
- OECD. (n.d.). *OECD Better Life Index*. Obtenido el 9 de mayo de 2021 de <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/russian-federation/>
 - OCDE. (2017). *How's Life? Measuring Well-being*. OECD. https://doi.org/10.1787/how_life-2017-en
 - OCDE. (2018). *PISA 2018 Results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
 - Pickett, K. E. y Wilkinson, R. G. (2007). *Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study* [BMJ (Clinical Research Ed.)], 335 (7629), 1080. <https://doi.org/10.1136/bmj.39377.580162.55>
 - Fundación Opinión Pública. (2020) *Дистанционное образование: впечатления школьников и родителей*. [Educación a distancia: impresiones de estudiantes y padres]. <https://covid19.fom.ru/post/distantsionnoe-obrazovanie-vpechatleniya-shkolnikov-i-roditelej>
 - Agencia de noticias Rambler. (2020) *Опрос показал отношение родителей выпускников к дистанционному обучению*. [La encuesta mostró la actitud de los padres de los graduados hacia la educación a distancia]. <https://rns.online/society/Opros-pokazal-otnoshenie-roditelei-vipusnikov-k-distantsionnomu-obucheniyu-2020-05-27/>
 - Rees, G., Tonon, G., Mikkelsen, C. y Rodríguez de la Vega, L. (2017). Urban-rural variations in children's lives and subjective well-being: A comparative analysis of four countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.056>
 - Requena, F. (2016). *Rural–Urban Living and Level of Economic Development as Factors in Subjective Well-Being* *Social Indicators Research*, 128 (2), 693–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1051-1>
 - RG. (2020). *Всероссийские проверочные работы в школах перенесли на следующий год*. [El trabajo de prueba de toda Rusia en las escuelas se pospuso para el próximo año]. <https://rg.ru/2020/04/17/vserossijskie-proverochnye-raboty-v-shkolah-perenesli-na-sleduiushchij-god.html>
 - Robinson, L., Schulz, J., Khilnani, A., Ono, H., Cotten, SR, McClain, N., Levine, L., Chen, W., Huang, G. y Casilli, AA (2020). *Digital inequalities in time of pandemic: COVID-19 exposure risk profiles and new forms of vulnerability*. *First Monday*.

- Centro de Investigación de Opinión Pública de Rusia. (2020) *В новый учебный год - со старым форматом образования? [¿Un nuevo curso académico con la educación anterior?]* <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-novyj-uchebn-yj-god-so-starym-formatom-obrazovaniya>
- Steptoe, A., Deaton, A. y Stone, A. A. (2015). *Subjective wellbeing, health, and ageing. The Lancet*, 385 (9968), 640–648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- TASS. (2020). *Режим самоизоляции стал причиной депрессии более чем у трети школьников. [El autoaislamiento provocó depresión en más de un tercio de los estudiantes]*. <https://tass.ru/obschestvo/9448809>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 response – remediation. Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-remediation.pdf>
- United Nations. (2020). *Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos en todas las edades. Metas de desarrollo sostenible*.
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). *COVID-19, escuela closures, and child poverty: a social crisis in the making. The Lancet Public Health*, 5 (5), e243 – e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Western, M. y Tomaszewski, W. (2016). *Subjective Wellbeing, Objective Wellbeing and Inequality in Australia*. PLOS ONE, 11 (10), e0163345.
- World Bank. (2018). *Rolling back Russia's spatial disparities: re-assembling the Soviet jigsaw under a market economy*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29866/126805-WP-WBrollingback-PUBLIC.pdf?sequence=8>
- World Bank Group. (2020). *Russia: Recession and Growth Under the Shadow of a Pandemic*.
- Yu, L., Shek, D. T. L. y Zhu, X. (2018). *The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement*. *Frontiers in Psychology*, 8, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287>
- Zhao, S., Du, H., Li, Q., Wu, Q. y Chi, P. (2021). *Growth mindset of socioeconomic status boosts subjective well-being: A longitudinal study. Personality and Individual Differences*, 168, 110301. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110301>

Apéndice 9.A

Cuadro 9.A.1 - Resultados del análisis factorial confirmatorio jerárquico (Bienestar subjetivo antes del cierre de escuelas en la primavera de 2020)

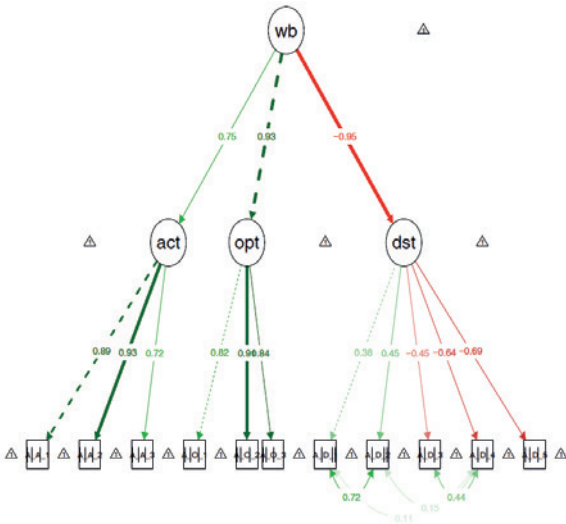
Algoritmo WLSMV; $\chi^2 = 857,248$; gl = 37; p = 0,000; CFI = 0,98; TLI = 0,98; RMSEA = 0,05; Intervalo de confianza del 90% [0,052; 0,058]; SRMR = 0,03.



Apéndice 9.B

Cuadro 9.B.2 - Resultados del análisis factorial confirmatorio jerárquico (Bienestar subjetivo en el momento de la encuesta en noviembre-diciembre de 2020)

Algoritmo WLSMV; $\chi^2 = 1186,103$; gl = 37; p = 0,000; CFI = 0,99; TLI = 0,98; RMSEA = 0,06; Intervalo de confianza del 90% [0,062; 0,068]; SRMR = 0,035.



Apéndice 9.C

Tabla 9.C.1. Resultados del modelo de regresión multinivel de BS antes del cierre de las escuelas

Predictor	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI
Características de la escuela						
Zona escolar (ciudad=1)			-0.03 (0.05)	-0.12 – 0.07	-0.04 (0.04)	-0.13 – 0.05
Proporción de profesores con la mayor cualificación			0.07 (0.04)	-0.01 – 0.16	0.07 (0.04)	-0.02 – 0.15
Ordenadores con Internet (por alumno)			0.01 (0.04)	-0.07 – 0.08	0.01 (0.03)	-0.06 – 0.07
Cuerpo estudiantil			-0.11 * (0.06)	-0.22 – -0.00	-0.07 (0.05)	-0.18 – 0.03
Características individuales						
Sexo (1=niña)			-0.08 *** (0.01)	-0.10 – -0.05	-0.08 *** (0.01)	-0.10 – -0.05
Edad			-0.13 *** (0.01)	-0.15 – -0.10	-0.13 *** (0.01)	-0.15 – -0.10
Estudios de la madre			0.05 *** (0.01)	0.02 – 0.07	0.05 *** (0.01)	0.02 – 0.07
Estudios del padre			0.04 ** (0.01)	0.01 – 0.06	0.04 ** (0.01)	0.01 – 0.07
Bienes del hogar			0.10 *** (0.01)	0.07 – 0.12	0.10 *** (0.01)	0.07 – 0.12

Regiones (grupo de referencia=Región de Tyumen)						
Región de Kaliningrado					-0.15 ** (0.05)	-0.25 – -0.06
Región de Leningrado					-0.18 *** (0.05)	-0.27 – -0.08
Región de Moscú					-0.09 ** (0.03)	-0.15 – -0.03
Efectos aleatorios						
σ^2	0.30	0.27	0.27			
τ_{00}	0.04 _{escuela}	0.04 _{escuela}	0.03 _{escuela}			
ICC	0.12	0.14	0.11			
N	99 _{escuela}	95 _{escuela}	95 _{escuela}			
Observaciones	7355	6100	6100			
Marginal R ² / condicional R ²	0.000 / 0.124	0.048 / 0.181	0.068 / 0.170			
AIC	12131.445	9658.337	9657.874			
Función de verosimilitud	-6062.721	-4817.143	-4813.898			
* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001						

Apéndice 9.D

Tabla 9.D.2 Resultados del modelo de regresión multinivel de BS después del cierre de las escuelas

Predictor	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI
Características de la escuela						
Área escolar (ciudad=1)			-0.04 (0.05)	-0.13 – 0.05	-0.06 (0.04)	-0.14 – 0.02
Proporción de profesores con la mayor cualificación			0.02 (0.04)	-0.06 – 0.10	0.04 (0.04)	-0.03 – 0.12
Ordenadores con Internet (por alumno)			0.01 (0.03)	-0.06 – 0.07	0.01 (0.03)	-0.05 – 0.07
Cuerpo estudiantil			-0.11 * (0.05)	-0.22 – -0.01	-0.07 (0.05)	-0.16 – 0.02
Características individuales						
Sexo(1=niña)			-0.06 *** (0.01)	-0.08 – -0.04	-0.06 *** (0.01)	-0.08 – -0.04
Edad			-0.13 *** (0.01)	-0.16 – -0.11	-0.14 *** (0.01)	-0.16 – -0.11
Estudios de la madre			0.03 * (0.01)	0.00 – 0.06	0.03 * (0.01)	0.01 – 0.06
Estudios del padre			0.03 * (0.01)	0.00 – 0.06	0.03 * (0.01)	0.00 – 0.06
Bienes del hogar			0.12 *** (0.01)	0.09 – 0.14	0.12 *** (0.01)	0.09 – 0.14
Regiones (grupo de referencia=Región de Tyumen)						
Región de Kaliningrado					-0.15 *** (0.04)	-0.23 – -0.07
Región de Leningrado					-0.16 *** (0.04)	-0.25 – -0.08
Región de Moscú					-0.13 *** (0.03)	-0.19 – -0.08
Efectos aleatorios						
σ^2	0.43		0.39		0.39	
τ_{00}	0.05 _{escuela}		0.05 _{escuela}		0.04 _{escuela}	
ICC	0.11		0.12		0.08	
N	99 _{escuela}		95 _{escuela}		95 _{escuela}	
Observaciones	7355		6100		6100	
Marginal R ² / condicional R ²	0.000 / 0.112		0.048 / 0.164		0.071 / 0.149	
AIC	14773.031		11856.044		11845.523	
Función de verosimilitud	-7383.514		-5915.996		-5907.722	
* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001						

Apéndice 9.E

Tabla 9.E.3. Resultados del modelo de regresión multinivel de la diferencia de BS antes y después del cierre de las escuelas

Predictor	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI
Características de la escuela								
Zona escolar (ciudad=1)			0.02 (0.02)	0.02 – 0.05	0.03 (0.02)	-0.01 – 0.06	0.03 (0.02)	-0.00 – 0.07
Proporción de profesores con la mayor cualificación			0.02 (0.02)	0.02 – 0.05	0.01 (0.02)	-0.02 – 0.05	0.02 (0.02)	-0.02 – 0.05
Ordenadores con Internet (por alumno)			-0.00 (0.02)	0.03 – 0.03	-0.01 (0.02)	-0.04 – 0.02	-0.01 (0.02)	-0.04 – 0.02
Cuerpo estudiantil			-0.00 (0.02)	0.04 – 0.04	-0.01 (0.02)	-0.04 – 0.03	-0.01 (0.02)	-0.05 – 0.03
Características individuales								
Sexo (1=niña)			-0.01 (0.01) -0.01 – 0.04 -0.08*** (0.01)	0.03 – 0.02	-0.01 (0.01)	-0.03 – 0.02	-0.01 (0.01)	-0.03 – 0.02
Edad			0.05*** (0.01)	0.02 – 0.07	0.05*** (0.01)	-0.02 – 0.08	0.05*** (0.01)	0.03 – 0.08
Estudios de la madre			0.01 (0.01)	0.02 – 0.04	0.01 (0.01)	-0.02 – 0.04	0.01 (0.01)	-0.01 – 0.04
Estudios del padre			0.01 (0.01)	0.02 – 0.03	0.00 (0.01)	-0.02 – 0.03	0.00 (0.01)	-0.03 – 0.03
Bienes del hogar			0.05*** (0.01)	0.08 – 0.03	0.06*** (0.01)	-0.08 -0.03	0.05*** (0.01)	-0.08 – 0.03
Comunicación con la escuela: videollamadas							-0.03 (0.01)	-0.05 – 0.00
Comunicación con la escuela: correo electrónico y plataformas en línea							0.05*** (0.01)	-0.07 – 0.02
Comunicación con la escuela: llamadas telefónicas							0.01 (0.01)	-0.02 – 0.023
Regiones (grupo de referencia=Región de Tyumen)								
Región de Kaliningrado					0.04* (0.02)	0.01 – 0.07	0.04* (0.02)	0.00 – 0.07
Región de Leningrado					0.03 (0.02)	-0.01 – 0.06	0.02 (0.02)	-0.01 – 0.06
Región de Moscú					0.05** (0.01)	0.02 – 0.07	0.04** (0.02)	0.01 – 0.07
Efectos aleatorios								
σ^2	0.20		0.19				0,19	

Predictor	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI	Beta	CI
τ_{00}	0.00	escuela	0.00	escuela			-0.02	0.03
ICC	0.01		0.00				-0.02	0.03
N	99	escuela	95	escuela			-0.03	0.03
Observaciones	7355		6100				6100	
Marginal R^2 / condicional R^2	0.000 / 0.124		0.048 / 0.181				0.068 / 0.170	
AIC	12131.445		9658.337				9657.874	
Función de verosimilitud	-6062.721		-4817.143				-4813.898	
* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$								

Autores:

Sergey Kosaretsky (autor para la correspondencia). Director del Centro Pinsky de Educación General y Extracurricular, Instituto de Educación, Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación de Moscú. Doctor en Psicología de la Educación. Es experto en el campo de la desigualdad en la educación general y extraescolar, la efectividad escolar y las reformas educativas. Ha participado en proyectos de la OCDE, UNICEF, World Bank. Es miembro del Consejo de Expertos en Asuntos Educativos de la Duma Estatal de la Asamblea Federal de la Federación Rusa.

Correo electrónico: skosaretski@hse.ru

Sergey Zair-Bek. Destacado especialista del Centro Pinsky de Educación General y Extracurricular, Instituto de Educación, Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación de Moscú. Ha trabajado en el Ministerio de Educación de la Federación Rusa como subdirector del Departamento de Desarrollo de la Educación entre 2001 a 2006 y como experto internacional del Banco Mundial en Asia Central de 2008 a 2013. Los principales campos de su investigación son la política educativa nacional y las estrategias regionales de reformas educativas, el comportamiento institucional de los sistemas educativos, la gestión en educación

Correo electrónico: szair-bek@hse.ru

Kersha Yuliya. Asistente de investigación en el Centro Pinsky de Educación General y Extracurricular, estudiante de posgrado y conferenciante en el Instituto de Educación, Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación de Moscú. Yuliya trabaja en el campo de la sociología de la educación. Los principales ámbitos de su investigación son la desigualdad social, la estratificación y las trayectorias a lo largo de la vida.

Correo electrónico: ykersha@hse.ru

Roman Zvyagintsev. Becario investigador del Centro Pinsky de Educación General y Extracurricular, estudiante de posgrado y profesor en el Instituto de Educación, Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación de Moscú. Los principales campos de su investigación son la desigualdad educativa, la resiliencia escolar, la eficacia escolar y la pobreza educativa.

Correo electrónico: rzvyagincev@hse.ru

Dirección: 16 Potapovskiy Pereulok, Edificio 10, 101000 Moscú, Rusia.

CAPÍTULO 10

Ciencia, responsabilidad social
y educación: la experiencia de Singapur
durante la pandemia de covid-19

Oon Seng Tan y Jallene Jia En Chua



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 10

Ciencia, responsabilidad social y educación: la experiencia de Singapur durante la pandemia de covid-19

Oon Seng Tan⁷⁸ y Jallene Jia En Chua

Centro de Investigación en Desarrollo Infantil

Instituto Nacional de Educación, Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur

Resumen

En este capítulo, primero describimos cómo se desarrolló la pandemia y después destacamos las ideas y las estrategias clave que Singapur adoptó en las respuestas políticas frente a la crisis. Los dos principios clave del planteamiento de Singapur, la ciencia y la responsabilidad social, contribuyeron en gran medida a su éxito en la gestión de la crisis de salud pública. En este capítulo se explicarán en detalle estos principios, y se analizará cómo se llevaron a cabo estas políticas en el ámbito educativo. Analizamos cómo Singapur se basó en sus puntos fuertes, una planificación y una ejecución racionales y proactivas, para facilitar la transición al aprendizaje en casa y la posterior reapertura de los centros de enseñanza. Además de las políticas para asegurar la salud y el bienestar de todos los alumnos, se implantaron estrategias para garantizar la continuidad del aprendizaje, la participación de los alumnos y la innovación en el nuevo entorno de aprendizaje. El uso de portales de aprendizaje en línea como el Espacio para el Aprendizaje de los Estudiantes (EAE) permitió que todos los alumnos, desde primaria hasta la enseñanza preuniversitaria, tuvieran el mismo acceso a recursos curriculares de calidad. El desarrollo profesional y la preparación de los docentes para facilitar nuevos modos de aprendizaje fueron tan importantes como las medidas de aplicación. Dado el impacto inesperado de la pandemia y la necesidad de adaptarse, también hubo muchas dificultades para garantizar el acceso equitativo y el bienestar integral de los grupos vulnerables de estudiantes. Con una perspectiva de futuro, señalamos las consecuencias de la pandemia para el ámbito educativo de Singapur, y cómo se dio prioridad a los principales temas relacionados con el currículo, la pedagogía y el diseño de entornos de aprendizaje. Examinamos las oportunidades para que algunos de estos temas se aborden en la política y en la investigación, y resaltamos que el hacerlo puede ayudarnos a crear un sistema educativo adaptable para el siglo XXI.

78. O. S. Tan (B) · J. J. E. Chua Centre for Research in Child Development, Nanyang Technological University, 1 Nanyang Walk, Singapur 637616. e-mail: oonseng.tan@nie.edu.sg J. J. E. Chua e-mail: jallene.chua@nie.edu.sg

10.1. Introducción

Singapur es un pequeño país insular con una población estimada de 5,7 millones de habitantes. Al ser un país pequeño, está gobernado por un Gobierno central y, por lo tanto, las políticas y las medidas se aplican con frecuencia de manera uniforme en todo el país. La pandemia de covid-19, que ha dado lugar a una crisis de salud pública, una recesión económica y un período prolongado de aislamiento social (Golberstein, Wen, & Miller, 2020), ha afectado a la economía de Singapur, ha interrumpido las rutinas habituales de muchos singapurenses y ha causado problemas físicos, mentales y económicos a muchos de ellos. Sin embargo, la respuesta política de Singapur a la crisis ha sido digna de mención, y en general, ha recibido elogios por haber sido rápida y resiliente, pero flexible. En enero de 2021, Singapur anunció la implementación de la tercera fase (Ministerio de Sanidad, 2020), la tercera y última fase de la reapertura de los negocios y los espacios públicos de Singapur desde que el país salió de su fase de confinamiento en junio de 2020. En este capítulo, exponemos los principios clave de la respuesta política de Singapur a la crisis, entre los que destacan la ciencia y la responsabilidad social, y analizamos más a fondo la manera en que estos principios se aplicaron a las políticas en el contexto educativo. A continuación, exponemos los desafíos y las consecuencias para el sistema educativo, así como las oportunidades para la investigación y la política.

10.2. El desarrollo de la pandemia de covid-19 en Singapur

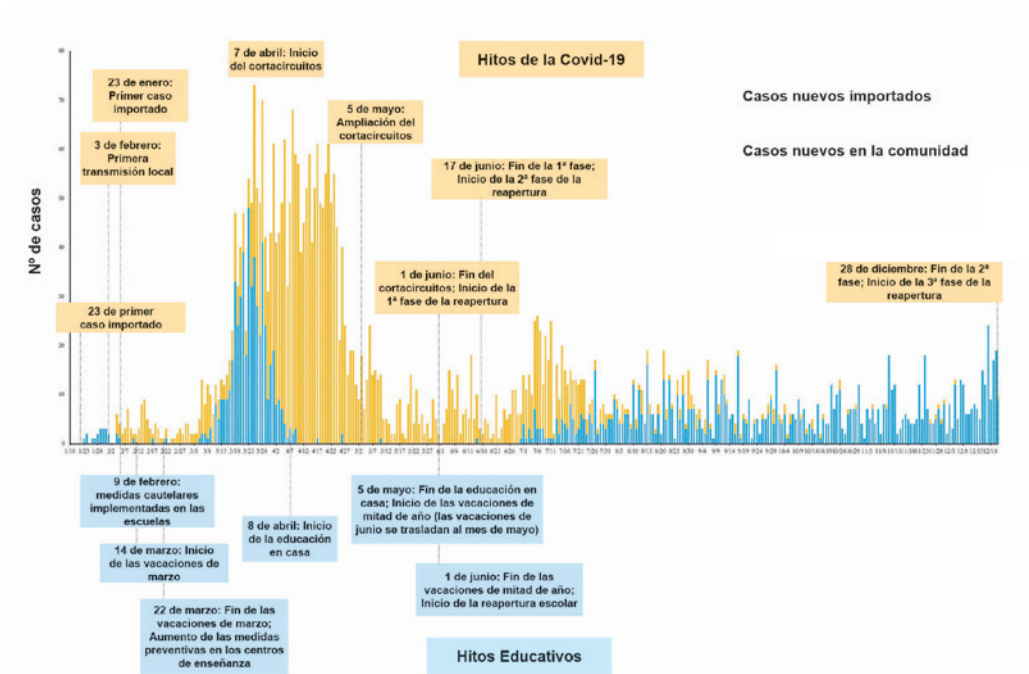
En este apartado proporcionamos algo de contexto sobre la cronología del desarrollo de la pandemia de covid-19 en Singapur (ver Cuadro 10.1). El primer caso de covid-19 importado de Singapur (un ciudadano chino de 66 años) se comunicó el 23 de enero de 2020, seguido de un par de casos importados más en los días siguientes. En aquel momento, la población local, poco preocupada por la amenaza del virus, siguió con su vida cotidiana como de costumbre, ya que todavía no había pruebas de la transmisión dentro de la comunidad local. La pandemia de covid-19 no empezó a llamar la atención nacional en Singapur hasta que se informó por primera vez de la transmisión local el 3 de febrero. El 7 de febrero, Singapur elevó su nivel nacional de evaluación de riesgos, conocido como el nivel de Condición del Sistema de Respuesta a Brotes de Enfermedades (DORSCON por sus siglas en inglés), de “amarillo” a “naranja” para alertar de la posibilidad de una pandemia local. Esto hizo que aumentase la concienciación pública sobre el virus y desencadenó reacciones de miedo, como compras motivadas por el pánico en los supermercados para abastecerse de artículos de primera necesidad. A finales de marzo, muchos singapurenses en el extranjero regresaron a sus hogares, lo que provocó un incremento de los casos importados. Tras esto se produjo un brote masivo en los lugares donde vivían los trabajadores extranjeros, y un número cada vez mayor de casos comunitarios nuevos y no relacionados. En respuesta a

esto, el Gobierno de Singapur adoptó un estricto conjunto de medidas de confinamiento del 7 de abril al 4 de mayo, conocido oficialmente como el “cortacircuitos”. El *cortacircuitos* se amplió posteriormente durante otras cuatro semanas, hasta el 1 de junio. Durante la etapa del *cortacircuitos*, se cerraron todos los centros educativos y los centros de trabajo no esenciales, y se prohibieron todas las reuniones con familiares o amigos que no vivían juntos.

Después del *cortacircuitos*, Singapur avanzó lentamente hacia la reapertura de los centros de trabajo, los colegios y los negocios a través de tres fases. La primera fase de reapertura duró unas tres semanas, y en ella se permitió que algunas actividades aparte de los servicios esenciales se reanudaran progresivamente (por ejemplo, los servicios de peluquería más allá de los cortes de pelo, las librerías y el mantenimiento de vehículos a motor). La segunda fase duró unos 6 meses, y en ella se permitió cenar con un máximo de 5 personas, así como la reapertura de otros servicios como el comercio minorista. El 28 de diciembre, Singapur pasó a su tercera y última fase de reapertura, aumentando el máximo de las reuniones públicas y visitas domiciliarias de 5 a 8 personas. El Gobierno también estableció vacunas gratuitas para todos los singapurenses y residentes a largo plazo.

Cuadro 10.1.

Cronología e hitos de la pandemia de covid-19 en Singapur



Nota: La información para las estadísticas diarias se obtuvo de los datos de 2020 publicados por el Ministerio de Sanidad. Los casos en lugares de residencia de trabajadores extranjeros no se incluyen aquí.

10.3. El uso de la ciencia y una estrategia gubernamental integral

La adopción de una estrategia a nivel de todo el Gobierno implica la unión de diferentes ministerios para lograr la coherencia y la sinergia de las políticas. Al usar esta estrategia, las prioridades de Singapur durante la crisis fueron proteger la vida de todos los ciudadanos y garantizar los medios de subsistencia económicos y la preparación para el futuro. La postura y la estrategia de Singapur para gestionar la pandemia de covid-19 se han basado en dos principios clave: la ciencia y la responsabilidad social. En primer lugar, la gestión de la crisis estuvo impulsada por la ciencia, ya que la aplicación de todas las políticas y las medidas se basó en datos y en pruebas científicas. Por ejemplo, la ciencia de las enfermedades infecciosas advierte del peligro de la no contención del virus en la que los casos pueden aumentar a un ritmo exponencial si se descontrola. Así pues, desde el principio, Singapur dio prioridad a la salud y a la seguridad de sus ciudadanos al ser proactivo y estricto en la aplicación de medidas de contención. A principios de enero de 2020, cuando se informó por primera vez de la noticia del brote del virus en Wuhan, Singapur ya había comenzado a analizar las medidas en el aeropuerto de Changi para los viajeros procedentes de la región, y había emitido advertencias sanitarias para los ciudadanos en general. El 31 de enero, Singapur fue el primer país del sudeste de Asia en prohibir la entrada de nuevos visitantes de cualquier nacionalidad que hubieran viajado recientemente al continente chino. Esta demostración de preparación temprana y de precaución puede compararse con la reacción de muchos países que no empezaron a prepararse hasta que el virus ya había entrado en su país.

A lo largo de las diversas fases de la pandemia, Singapur se adaptó con rapidez y determinación a los nuevos cambios en las pruebas científicas y a la información de la situación sobre el terreno. A medida que se fue sabiendo más sobre la transmisión de la covid-19, Singapur implementó medidas basadas en las pruebas. Se descubrió que la covid-19 se transmitía a través de gotículas respiratorias y del contacto cercano, por lo que Singapur lanzó una campaña de limpieza profunda en lugares públicos llamada SGclean para reducir al mínimo la contaminación, y también estableció estrictas medidas de aislamiento para minimizar el contacto. Cuando los casos importados empezaron a aumentar, Singapur impuso la obligación de quedarse en casa y de hacer cuarentena a los viajeros que llegaran de fuera, con sanciones estrictas si la incumplían. Cuando el número de casos comunitarios no relacionados se disparó, Singapur aplicó el *cortacircuitos* para evitar que el virus se propagara aún más dentro de la comunidad. Después de suspender el *cortacircuitos*, el Gobierno de Singapur se mantuvo cauteloso y metódico en su estrategia, y reabrió Singapur

en fases prudentes que minimizaron la socialización, lo que mantuvo el número de casos bajo control. Para impedir que aumentara el movimiento de los ciudadanos después de la reapertura, el Gobierno también implementó sistemas digitales como SafeEntry y TraceTogether para reforzar la eficacia de los esfuerzos de rastreo de contactos. Más tarde, también se descubrió que algunas personas padecían covid-19, pero eran asintomáticas, por lo que Singapur realizó tests agresivos en poblaciones de alto riesgo (por ejemplo, los vendedores ambulantes, el personal del cuidado infantil, los viajeros que venían de fuera, los trabajadores extranjeros que viven hacinados), en los que se detectaron con éxito casos asintomáticos (por ejemplo, Toh, 2020; Yong, 2020), y redujo significativamente la propagación del virus.

10.4. El énfasis en la responsabilidad social

Singapur también hizo hincapié en la importancia de la responsabilidad social a lo largo de toda la pandemia. El ejercicio de la responsabilidad social en esa época significaba garantizar el cuidado y la seguridad de los demás en la comunidad. Muchas medidas se basaron en este principio, y las personas que podían ser más propensas a contraer la covid-19 recibieron la protección o el asesoramiento preventivo necesario. Por ejemplo, se proporcionó a los trabajadores de primera línea una protección antiviral adecuada, como trajes y mascarillas, y se establecieron horas de compra y colas prioritarias para las personas mayores en los supermercados a fin de reducir su exposición en público. La responsabilidad social también fue un elemento constante a la hora de diseñar pautas y normas de precaución para la ciudadanía, como mantener distancias de un metro, quedarse en casa cuando se está enfermo y usar siempre mascarillas, y se hizo hincapié en que estas medidas debían tomarse para proteger a los seres queridos y a los demás.

Estos principios de la ciencia y la responsabilidad social también fueron fundamentales en las políticas educativas durante la pandemia. La educación en Singapur está centralizada y depende del Ministerio de Educación, y existen unos 350 centros de primaria y secundaria, con medio millón de alumnos matriculados. Las medidas relacionadas con la covid-19 aplicadas por el Ministerio de Educación también se basaron en la ciencia, y coincidían en gran medida con las aplicadas y recomendadas por el Ministerio de Sanidad. Esto fue posible gracias al modelo político muy centralizado que existe en Singapur, en el que todos los ministerios gubernamentales se comunican mucho entre ellos, lo que permite una aplicación rápida y uniforme en todos los sectores de la sanidad y la educación. Como es uno de los países más pequeños del mundo, la centralización funciona bien y se puede ejecutar con éxito de una manera homogénea en todo el Gobierno. En comparación, la discordancia entre las respuestas sanitarias y educativas fue más importante en otros países más grandes en este libro (por ejemplo, Estados Unidos, España) y en todo el mundo.

Cuando el Ministerio de Sanidad de Singapur elevó el nivel de DORSCON a “naranja” el 7 de febrero, se aplicaron inmediatamente después unas medidas de precaución en múltiples niveles ministeriales. Ese mismo día, el Ministerio de Educación emitió un comunicado de prensa para intensificar las medidas cautelares en los centros de enseñanza (Ministerio de Educación, 2020e). Las actividades comunitarias y en grupos, como las asambleas, los campamentos y las celebraciones masivas, se suspendieron, los recreos en los centros de enseñanza se escalonaron, y las actividades extraescolares o los programas extraescolares solo podían continuar en grupos más pequeños. También se suspendieron todas las actividades interescolares. Esto fue en el primer trimestre del año académico, y estaba previsto que estas medidas siguieran en vigor provisionalmente hasta el final de las vacaciones de marzo, que es un periodo vacacional de una semana en marzo para los alumnos después del primer trimestre.

Después de las vacaciones de marzo, se anunció además que se reforzarían las medidas de higiene y de precaución en los centros educativos. Todas las actividades extraescolares e interescolares seguían suspendidas o aplazadas hasta nuevo aviso. Todos los centros debían adoptar medidas de limpieza y de distanciamiento seguro, como sitios fijos en los exámenes para los alumnos de 3º de primaria y superior (los alumnos se sientan individualmente con espacios entre sus escritorios), y sitios de grupo fijo para los alumnos de 1º y 2º de primaria. También se establecieron rutinas de limpieza en las aulas y en las cafeterías, y se asignaron sitios y zonas de juego en otras partes de los centros. El 24 de marzo, se publicó una declaración conjunta del Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Sociales y de la Familia para anunciar medidas de precaución adicionales para los alumnos más pequeños de preescolar y primaria (Ministerio de Educación, 2020b); los alumnos que se alojaban en el mismo hogar que una persona que había regresado a Singapur desde cualquier país debían permanecer confinados 14 días con un permiso de ausencia.

Tras el *cortacircuitos*, las medidas escolares también se adaptaron a las tres fases de reapertura. En la primera fase, solo el alumnado que se graduaba en los centros de primaria y de secundaria asistía físicamente a clase de lunes a viernes, mientras que el alumnado de otros cursos alternaba semanalmente entre el aprendizaje en casa y el regreso al colegio para las clases para reducir el número de estudiantes en los centros de enseñanza en el mismo momento. A partir de la segunda fase, todos los alumnos volvieron a los centros docentes de lunes a viernes. También se reanudaron las clases de educación física y las actividades extraescolares con la garantía de que el personal y los estudiantes siguieran cumpliendo estrictamente las medidas de gestión de la seguridad.

Estas medidas de precaución y de seguridad controladas con cautela demostraron su eficacia para evitar que nuestros estudiantes contrajesen la covid-19. En diciembre de 2020,

solo alrededor del 0,23% de los casos de covid-19 en Singapur eran de niños o adolescentes de 20 años o menos (Covid19 SG, 2020), de los cuales ninguno contrajo el virus en centros de enseñanza o en institutos de enseñanza. En estos casos, los niños o adolescentes se contagiaron principalmente del virus en el extranjero o a través de miembros del hogar que se encontraban fuera del país, lo que da a entender que la medida de precaución del permiso de ausencia fue sin duda una buena política y ayudó a evitar una mayor propagación entre los estudiantes más jóvenes.

Sin embargo, aunque los niños y adolescentes jóvenes tienen menos probabilidades de contraer la covid-19 o de que su salud física se vea directamente afectada por el virus (Davies *et al.*, 2020; Viner *et al.*, 2020), corren el riesgo de sufrir importantes perjuicios en su aprendizaje y desarrollo durante esta época. Las interrupciones en el aprendizaje, como las cancelaciones de clases, conferencias y exámenes nacionales, alterarán la educación de los estudiantes afectados durante mucho tiempo. A mayor escala, esto plantea problemas significativos para la logística en los años siguientes, como ponerse al día con todas las clases perdidas o hacer que dos o incluso más cursos realicen un examen nacional al mismo tiempo. Singapur era consciente de esos cambios en la cadena de suministro o de las consecuencias imprevistas de la interrupción del aprendizaje, no solo para los propios alumnos, sino para todo el sistema educativo. Por lo tanto, además de proteger la salud y la seguridad de los alumnos frente al virus, era fundamental minimizar las interrupciones en el aprendizaje. Este énfasis se reflejó en cómo se utilizaron las estrategias para garantizar la continuidad del aprendizaje, la participación del alumnado y la innovación en el nuevo entorno de aprendizaje junto con las medidas sanitarias y de seguridad.

10.5. La minimización de la pérdida de aprendizaje y el aprovechamiento de las oportunidades para los momentos docentes

Una de las maneras en que Singapur y el Ministerio de Educación contribuyeron a mantener la continuidad del aprendizaje fue ayudar a los alumnos y a los docentes a facilitar el aprendizaje en casa durante el *cortacircuitos*. Antes de que comenzara el *cortacircuitos*, el Ministerio de Educación había establecido un día de aprendizaje en casa a la semana para los centros de enseñanza, en previsión de la posibilidad de un confinamiento a escala nacional y un aprendizaje en casa a tiempo completo. Esto permitió a los centros realizar progresivamente la transición hacia el modelo de aprendizaje en línea, y que los docentes y los estudiantes se familiarizaran con el sistema. Este proceso metódico permitió un ajuste gradual en el aprendizaje en casa a tiempo completo en lugar de un cambio instantáneo que podría causar confusión, falta de preparación y reacciones negativas en el aprendizaje de los estudiantes. Cuando se anunció que el *cortacircuitos* se ampliaría otro mes hasta el 1 de junio,

el calendario académico también se reajustó para adaptarse a este cambio. Las vacaciones escolares de mitad de año de un mes de duración, originalmente programadas en el mes de junio de cada año, se adelantaron al mes de mayo para coincidir con el segundo mes de *cortacircuitos*. Esto ayudó a minimizar la pérdida de días de aprendizaje en la escuela. Al final, los alumnos de Singapur solo perdieron alrededor de un mes de clases físicas en los centros educativos, y aun así, el aprendizaje se mantuvo a través de medios a distancia y en línea durante ese mes. El Ministerio de Educación también aprovechó la oportunidad para proporcionar a los docentes recursos sobre la ciencia del virus de la covid-19 y la importancia de las prácticas de salud e higiene. Los centros de enseñanza también se basaron en el principio de la responsabilidad social e hicieron hincapié en enseñar a los alumnos la necesidad del distanciamiento social, el aislamiento de las personas infectadas y las estrategias de control como la detección y el rastreo de contactos. Eso también permitió crear resiliencia y destacar el cuidado ejemplar de los demás a través de la responsabilidad y la valentía.

10.6. El uso de la tecnología: el Espacio para el Aprendizaje de los Estudiantes

Asimismo, Singapur utilizó herramientas innovadoras para ayudar a mantener la participación y la motivación de los alumnos en un marco de cambios significativos en el entorno y el modo de aprendizaje. En el aprendizaje en casa, la reproducción del aula tradicional en un medio en línea (por ejemplo, clases con grabaciones de vídeo como si fueran presenciales) puede parecer artificial y es posible que ya no resulte tan eficaz o atractiva. El mayor reto aquí fue la capacidad de aprovechamiento de las herramientas en línea para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (P. T. Ng, 2020). En este ámbito, Singapur utilizó su portal nacional de aprendizaje en línea que ya existía, el Espacio para el Aprendizaje de los Estudiantes (EAE), como plataforma de aprendizaje y enseñanza para docentes y estudiantes durante el *cortacircuitos*.

El EAE es un sistema de gestión del aprendizaje que contiene recursos adaptados al currículo para diversas asignaturas accesible a todos los docentes y estudiantes. En el EAE, los docentes pueden compartir recursos de clases relevantes, y los estudiantes pueden acceder a ellos de una manera autónoma (Ministerio de Educación, 2020d). Los estudiantes pueden abordar varios temas a su propio ritmo y según sus propios intereses, lo que fomenta el aprendizaje personalizado y una mayor responsabilidad de los alumnos. Los recursos también son variados, como por ejemplo vídeos, animaciones, simulaciones, podcasts y textos visuales (Ministerio de Educación, 2020c). Los docentes, al usar esta amplia variedad de formas y herramientas adicionales en el EAE (por ejemplo, introduciendo preguntas en ventanas emergentes para hacer visibles los procesos de pensamiento de los alumnos o poniendo vídeos de YouTube para hacer demostraciones), pueden combinar y seleccionar recursos en su formato preferido y personalizarlos según las necesidades del alumnado.

Además de los materiales de clase, en el EAE también disponen de materiales de evaluación como cuestionarios y actividades con los que los alumnos pueden autoevaluar sus conocimientos y recibir comentarios inmediatos sobre su rendimiento. Los profesores también pueden hacer un seguimiento de los progresos de sus alumnos en su aprendizaje y sus evaluaciones, tanto a nivel de clase como individual. Esto les permite tomar decisiones con conocimiento de causa al realizar una intervención específica para solucionar cualquier dificultad en la comprensión. Por lo tanto, además de servir como banco de recursos, el EAE es también una plataforma adaptativa e interactiva que agiliza y mejora el proceso de aprendizaje a distancia al permitir la personalización, el aprendizaje individualizado y unos intercambios interesantes entre alumnos y profesores.

El EAE resultó ser una herramienta útil en el período de aprendizaje en casa durante la pandemia. Dado que el EAE ya disponía de muchos recursos de enseñanza, como los planes de clases y los recursos curriculares, a los docentes les resultó más fácil impartir una enseñanza en línea sin la necesidad de transferir muchos materiales físicos. El EAE complementó las plataformas de videoconferencias en línea que los docentes utilizaron para impartir clases en línea como Zoom y Google Meet, así como los recursos externos como libros de texto y manuales, ofreciendo al alumnado una experiencia de aprendizaje flexible que puede ser más atractiva y eficaz en un entorno en el hogar (Gov.sg, 2020; Teng & Ang, 2020). No obstante, los conocimientos en tecnologías de la información de los docentes fueron un elemento indispensable para el éxito del EAE y el aprendizaje en casa. Esto no podría haberse logrado sin que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fueran un componente importante de las tecnologías de aprendizaje de las que disponen los docentes de Singapur, desde el desarrollo profesional antes de ejercer como ya en ejercicio. Además, desde la pandemia de SARS en 2003, los centros de enseñanza programaban sus propias semanas o actividades de aprendizaje en línea anualmente de manera rutinaria para que los docentes se familiarizaran con la tecnología educativa y estuvieran preparados en caso de que se necesitara el aprendizaje virtual. Así pues, los docentes disponían en general de muchas de las competencias tecnológicas necesarias para el aprendizaje virtual antes de la covid-19, lo que facilitó la creación de una iniciativa para el aprendizaje en el hogar durante la pandemia.

10.7. El desarrollo profesional y la comunidad docente compartida

Aun así, Singapur intensificó todavía más el desarrollo profesional (DP) del aprendizaje electrónico para los docentes durante la pandemia. Desde el momento en que Singapur registró su primer caso local, la Academia de Docentes de Singapur (ADS) empezó a multiplicar los cursos de DP para prestar ayuda a los docentes en la navegación por el espacio digital y la implementación del aprendizaje en casa en línea. Por lo tanto, además de la

orientación en pedagogía electrónica que ya se ofrecía a todo el profesorado, la ADS aumentó el número de sesiones de DP en el EAE del Ministerio de Educación para ayudar a los docentes en este nuevo desafío. Aunque el aprendizaje en línea forma parte de la educación en Singapur desde el SARS, el *cortacircuitos* nacional durante la covid-19 planteó un desafío adicional sin precedentes para los docentes que no existió durante la pandemia de SARS. Durante la pandemia de SARS, los cierres escolares duraron un máximo de una semana, mientras que durante el apogeo de la covid-19, el cierre escolar se prolongó durante un período de un mes.

La ADS proporcionó asesoramiento en DP en dos ámbitos principales: la planificación y la creación de recursos y paquetes de enseñanza electrónica. Para los primeros, la ADS organizó sesiones de aprendizaje, seminarios web y talleres para orientar a los profesores sobre cómo planificar y diseñar experiencias escolares y de aprendizaje en casa continuas para el alumnado. Por ejemplo, se organizaron seminarios web para que los profesores de Matemáticas compartieran ejemplos de planificación de clases que tuvieran en cuenta las particularidades del aprendizaje en casa, como la preparación de los alumnos para el aprendizaje en casa. Para Ciencias, se impartieron talleres para diseñar experiencias de aprendizaje combinado que sean uniformes y tengan sentido para los alumnos, fomentando el diálogo entre los participantes a fin de que puedan compartir ideas de clase entre ellos y se puedan hacer más mejoras y experiencias con la orientación de los que los imparten. Para las Humanidades, se compartieron con los profesores y entre ellos diferentes herramientas de las TIC que podrían utilizarse para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Se impartieron cursos similares para orientar a los docentes en la creación de recursos y paquetes de aprendizaje electrónico eficaces. Para Humanidades, el Ministerio de Educación organizó talleres para proporcionar orientación al cuerpo docente para diseñar clases electrónicas en el EAE, destacando la participación del alumnado, la evaluación efectiva para el aprendizaje y la profundidad de la asignatura.

Sin embargo, tal vez lo más valioso de estas oportunidades de DP es el hecho de que fomentaron la creatividad, el compromiso de la comunidad y el intercambio eficaz de consejos, asesoramiento y ayuda entre los propios profesores. Muchos diseñadores de herramientas de aprendizaje y docentes se han unido para compartir cómo diseñan entornos de aprendizaje utilizando herramientas TIC, y han puesto sus propias creaciones a disposición de otros profesores a través de plataformas de código abierto. Por ejemplo, un grupo de profesores creó conjuntamente un juego digital basado en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) para ayudar a enseñar el contraste de hipótesis, un tema de Matemáticas de nivel A. El recurso se puso a disposición de todos los profesores que imparten Matemáticas de nivel A. Para Ciencias, los miembros de las Comunidades de Aprendizaje

en Red crearon conjuntamente recursos adecuados para su uso para el aprendizaje en casa y los compartieron. La unión de los docentes y los profesionales en su pasión por la educación de alta calidad y el aprendizaje continuo para sus alumnos en tiempos difíciles fue algo realmente alentador.

10.8. Los problemas de aprendizaje para los grupos vulnerables

A pesar de los esfuerzos por crear igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos durante la pandemia, Singapur se enfrentó a muchos problemas para garantizar el acceso equitativo de los grupos vulnerables de niños. Por ejemplo, durante el período del *cortacircuitos* y el aprendizaje en casa, empezaron a surgir brechas en el espacio digital entre los niños de entornos de nivel socioeconómico (NSE) alto y bajo. Aunque el EAE estaba destinado a ser una plataforma para que todos los estudiantes tuvieran igual acceso a los recursos de aprendizaje, algunos niños de entornos desfavorecidos no disponían de dispositivos digitales en sus hogares para acceder al portal. Por ejemplo, el Estudio Longitudinal de Desarrollo Temprano de Singapur (SG Leads por sus siglas en inglés) mostró que el 44% de las familias vulnerables que viven en pisos de alquiler⁷⁹ no tienen un ordenador o un portátil en casa, en comparación con el 4% de las familias de un NSE alto que viven en propiedades privadas. Esta cifra es del 54% y el 11%, respectivamente, para las tabletas (Yeung, 2020).

Además de la disponibilidad de dispositivos, también hay otros factores que determinan hasta qué punto los alumnos pueden aprovechar las ventajas del aprendizaje en casa, como el entorno físico, los conocimientos de los padres y los problemas de conectividad (Lee, 2020). Muchos hogares de bajos ingresos que contaban con dispositivos digitales carecían de unas infraestructuras y de un entorno adecuados en el hogar propicios para el aprendizaje en casa. Por ejemplo, muchos no tenían suscripción Wi-Fi en casa, como el 8% de las familias en pisos de alquiler (Yeung, 2020), o suficientes mesas y sillas para que todos los niños las usaran, lo que hizo que los espacios de trabajo no fuesen ideales, como el suelo o la cocina. Muchos también tuvieron que compartir espacios pequeños con otros miembros del hogar, lo que puede distraer a los estudiantes e impedir que se concentren. Por ejemplo, los pisos de alquiler suelen ser de una o dos habitaciones, con una pequeña superficie habitable de 36 a 45 metros cuadrados; sin embargo, en el 40% de las familias de SG Leads que viven en pisos de alquiler hay cinco o más miembros en el hogar concentrados en un pequeño espacio (Yeung, 2020). Estas limitaciones de espacio pueden causar

79. En Singapur, el NSE de las familias puede identificarse aproximadamente por sus tipos de vivienda. Las familias más vulnerables con un bajo NSE viven en pisos de alquiler de la Comisión de Desarrollo de la Vivienda (CDV), mientras que las familias más favorecidas con un alto NSE viven en complejos residenciales y en propiedades con terrenos.

fricciones e influir en la concentración y el aprendizaje de los niños. Otro grupo vulnerable de estudiantes son los niños con necesidades especiales. Muchos de ellos requieren una ayuda presencial para las necesidades conductuales, emocionales o de aprendizaje, y por tanto, muchos tuvieron dificultades en esa época debido a la falta de ayuda adicional. Los niños cuyos padres trabajaban en servicios esenciales también carecieron de cuidados y de supervisión durante ese período.

Singapur estaba menos preparado en cuanto a la existencia de medidas para los alumnos que pueden tener dificultades. Esto se debe posiblemente al rápido e inesperado giro de los acontecimientos en una fase de confinamiento, y la necesidad apremiante de ampliar la educación en el hogar (es decir, preparar a todos los alumnos y los docentes en su conjunto).

No obstante, Singapur se adaptó rápidamente, y puso en marcha medidas de apoyo cuando surgieron esos problemas. A los niños que no recibían cuidados alternativos, o que podían necesitar un apoyo escolar adicional, como acceso a dispositivos digitales o una participación presencial de manera regular, se les permitió continuar yendo a la escuela durante el *cortacircuitos* donde había adultos disponibles para supervisarlos y ayudarlos. Además, el Ministerio de Educación prestó alrededor de 12.500 ordenadores portátiles o tabletas a los alumnos, así como 1.200 dispositivos con conexiones a Internet a los alumnos que no tenían suficientes dispositivos en su hogar para el aprendizaje en casa (H.M. Ang, 2020). Algunas empresas de telecomunicaciones como StarHub también proporcionaron a alumnos necesitados equipos y cables informáticos y suscripciones a Internet gratuitos (J. Ang, 2020). Los alumnos de primaria y secundaria acogidos al Plan de Ayuda Económica (PAE) del Ministerio de Educación también pueden beneficiarse de subvenciones en el marco del Programa de Comidas Escolares (PCE), que se creó originalmente para proporcionar subsidios para las comidas compradas en la cafetería del centro escolar y consumidas en el centro. Durante el período del *cortacircuitos*, estos subsidios de comidas siguieron concediéndose a estos alumnos independientemente de si regresaron al colegio durante ese periodo (Ministerio de Educación, 2020a).

10.9. Lecciones aprendidas y consecuencias para el futuro

Aunque la pandemia de covid-19 ha sido un acontecimiento desgraciado, se pueden extraer lecciones y aspectos positivos de la situación. En primer lugar, la pandemia ha acelerado un cambio en la manera de aprender, en la que muchos empiezan a plantearse el aprendizaje híbrido como una posible forma de aprendizaje para el futuro. El aprendizaje híbrido combina materiales educativos en línea y oportunidades de interacción en línea con métodos de enseñanza tradicionales en el aula. Para incorporar el aspecto “en línea” en el aprendizaje, el uso de herramientas como los dispositivos digitales y en línea es clave. En general, no se han adoptado soluciones de tecnología educativa en los centros de enseñanza de Singapur

(Hutton, 2020). Por ejemplo, aunque el EAE se implementó en 2018 y, por lo tanto, existía antes de la pandemia, Singapur nunca lo había utilizado completamente a gran escala; se consideraba más un medio de información adicional que una herramienta más integrada en la enseñanza y el aprendizaje cotidianos en la escuela. Posteriormente, la pandemia hizo necesaria su adopción generalizada y aceleró su uso. Esta aceleración también se refleja en las políticas, ya que el Gobierno ha previsto reforzar las medidas relacionadas con el aprendizaje digital. Por ejemplo, hace siete años, se adoptó un plan del Gobierno para proporcionar ordenadores portátiles o tabletas personales a todos los alumnos de secundaria (Yuen, 2020), con la esperanza de mantener viva la movilidad social, permitiendo a todos los alumnos acceder al aprendizaje en línea y digital, y beneficiarse de ello. En segundo lugar, la pandemia también ha impulsado un cambio del paradigma de aprendizaje en Singapur, pasando de un enfoque más tradicional igual para todos, a uno más diferenciado y personalizado en función de las necesidades, los intereses y la capacidad de aprendizaje de cada estudiante. Esto permite una enseñanza y un aprendizaje más específicos y eficaces para aprovechar el potencial específico de cada niño. El modelo de aprendizaje combinado permite una flexibilidad en el aprendizaje, especialmente en el aprendizaje en casa. Por consiguiente, los alumnos que destacan en el currículo principal pueden disponer de tiempo propio durante el aprendizaje en casa para aprender y dedicarse a otras cosas que despiertan su interés. Los materiales y los recursos también pueden readaptarse para que los alumnos puedan eliminar lagunas específicas en el aprendizaje.

Prevedemos que los cambios mencionados tendrán consecuencias prácticas y políticas en el sistema educativo de Singapur en el futuro. Observamos que la educación en Singapur generalmente tendía a ser bastante conservadora en la adaptación a los cambios y a las exigencias del siglo XXI. La pandemia ha fomentado los debates para considerar que muchos de estos posibles cambios son viables, y han hecho que la gente acepte más la adopción de nuevas formas de educación. En junio de 2020, por ejemplo, el exministro de Educación de Singapur, Ong Ye Kung, manifestó que el aprendizaje en casa estaba listo para formar parte de manera habitual de la enseñanza después de la covid-19 (Davie, 2020), lo que sugiere un cambio hacia el aprendizaje híbrido o combinado. Más tarde, en diciembre de 2020, se anunció que los alumnos de secundaria y formación profesional tendrían dos días al mes de aprendizaje en casa a partir del tercer trimestre de 2021 (W. K. Ng, 2020). Esto indica que se acercan más cambios educativos, y estos cambios no se habrían producido tan rápido de no ser por la pandemia. Debido a los cambios provocados por la pandemia, suponemos que surgirán muchos problemas educativos más importantes tanto en Singapur como en todo el mundo, que afectarán a diferentes aspectos del sistema educativo, como el currículo, la pedagogía y la estructura. Esto puede permitir a Singapur transformarse para estar más en sintonía con las exigencias y las tendencias del siglo XXI.

Plan de estudios

En primer lugar, los cambios de paradigma en el aprendizaje implican un replanteamiento del diseño curricular en nuevos entornos de aprendizaje. El diseño curricular en Singapur tiene su origen en la Revolución industrial del siglo XIX, donde el conocimiento se enseñaba en gran medida en un marco analítico. Las asignaturas se dividen en módulos más pequeños, y se imparten con bastante frecuencia de forma aislada o con poca relación entre sí como una lista de comprobación. El plan de estudios en Singapur debería rediseñarse para incluir la conectividad y la relatividad entre las asignaturas, de modo que los alumnos de los niveles preuniversitarios puedan entender cómo ciertas asignaturas y ciertos temas están interconectados, lo que les ayudará en el aprendizaje en la etapa universitaria y después. Por ejemplo, las asignaturas que interconectan asignaturas básicas (por ejemplo, la bioquímica interconecta la biología y la química) pueden introducirse antes de la universidad en primaria y en secundaria, en lugar de únicamente a nivel universitario. El currículo interdisciplinario debería ser más generalizado en todos los niveles de la educación.

La tendencia al aprendizaje independiente y autónomo también propicia un alejamiento del marco analítico. Uno de los objetivos de la educación del siglo XXI es inculcar el espíritu del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y los efectos del sistema educativo están destinados a durar toda la vida. Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje y sus beneficios variarán para todos, y, por lo tanto, el estilo curricular estandarizado y basado en módulos del marco analítico puede comenzar a perder relevancia. En una conferencia del Instituto de Estudios Políticos en enero de 2021, el ministro de Educación de Singapur, Lawrence Wong, planteó un argumento similar en línea con este enfoque. El ministro afirmó que Singapur haría cambios fundamentales en su modelo de educación y en su mentalidad en los planes posteriores a la pandemia, como impedir el “aprendizaje de todo lo que se pueda cuando alguien es joven”, o tratar “la educación como una pasarela hacia el mercado laboral” (Wong, 2021). Esto significa que la educación no debe considerarse un medio para conseguir un buen trabajo, sino más bien un sistema para fomentar hábitos de aprendizaje y aptitudes a lo largo de toda la vida que sean saludables, agradables y beneficiosos para cada alumno. El marco analítico actual es menos adecuado para hacerlo.

En cambio, existe la necesidad de reestructurar el diseño del currículo desde un enfoque temático, con el fin de preparar a los estudiantes para incorporarse a la sociedad y a la población activa como adultos, inculcándoles las habilidades y los hábitos necesarios, sobre todo porque los requisitos en la población activa también han evolucionado desde el siglo XIX y el XX. En vez de hacer mucho hincapié en la excelencia académica, son más necesarias las competencias generales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la innovación. Además de las asignaturas básicas y el desarrollo de competencias fundamen-

tales, el diseño del currículo debe abarcar las capacidades y los conocimientos necesarios para que los estudiantes se enfrenten a problemas más importantes relacionados con el mundo real en el futuro, como el cambio climático, la digitalización, la automatización y la inteligencia artificial.

Pedagogía

En segundo lugar, los cambios de paradigma también nos obligan a reconsiderar los métodos pedagógicos. La pedagogía educativa en Singapur sigue dirigida en gran medida por los docentes, a pesar de algunos cambios hacia la participación y las actividades orientadas a los alumnos. Aunque, en el pasado, la investigación y las teorías que se centraban en mejorar la educación y la enseñanza desde la perspectiva del docente fueron útiles para la didáctica efectiva, están surgiendo nuevas ecologías del aprendizaje en las que el aprendizaje experiencial y colaborativo es aún más importante para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Con los nuevos entornos de aprendizaje, como el aprendizaje en línea o el aprendizaje independiente en el hogar, los métodos pedagógicos deben ser mucho más facilitadores y menos didácticos. Por lo tanto, es probable que el sistema educativo se transforme para incorporar y aceptar una educación que se centre realmente en el alumno, en la que el aprendizaje sea muy personalizado y flexible. En vez de seleccionar actividades para los alumnos, estos pueden crear sus propias actividades y dirigir su propio aprendizaje basándose en sus intereses y sus puntos fuertes. Esto también creará oportunidades para el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, en los que los alumnos dirigen su aprendizaje y aprenden unos con otros. Los docentes, por tanto, asumen la función de diseñadores, facilitadores y formadores en lugar de enseñantes.

Estructura

Por último, la estructura de la vida académica o escolar también puede empezar a transformarse para ser más fluida. Actualmente, en Singapur, los centros de enseñanza tienen un horario y una estructura fijos que el alumnado cumple. Por ejemplo, las clases se organizan a menudo en bloques de 40 minutos. Con la introducción del modelo de aprendizaje híbrido, es posible que no pueda reproducirse la misma estructura de un entorno físico y escolar en el entorno en línea. Así pues, es probable que, aunque la enseñanza pueda mantener algún tipo de estructura física y de rigidez en su programación y su planificación para mantener el orden, deberán realizarse adaptaciones cuando los alumnos aprendan en casa en línea, ya que las exigencias y el entorno son diferentes en el hogar. Por ejemplo, a los estudiantes les puede resultar difícil sentarse durante bloques de 40 minutos en casa mirando una pantalla, porque es más fácil dejar de prestar atención en línea que en la vida real. También hay menos agentes disciplinarios en casa que en el colegio.

Más allá del caso de Singapur, y analizando los casos de este libro en todo el mundo, creemos que los futuros cambios en los sistemas educativos de todo el mundo pueden provocar más modificaciones en la estructura, el currículo y la pedagogía que, en algunos aspectos, pueden reflejarse más ampliamente en la Tabla 10.1, que se muestra a continuación.

Tabla 10.1.

Nuestra opinión sobre los posibles cambios educativos tanto en Singapur como a escala mundial después de la covid-19

Tipo de cambio	Antes de la covid-19	Después de la covid-19
Currículo	Currículo del siglo XIX Herencia de la Revolución industrial con una gran cantidad de aprendizaje de contenido analítico Asignaturas inconexas Currículo dirigido a los exámenes	Currículo del siglo XXI Pensamiento analítico, general y generativo Aprendizaje integrador y conectado Los currículos fomentan el aprendizaje profundo y están en sintonía con las habilidades del mundo real y la realización de proyectos
Pedagogía	Pedagogía del siglo XX Enseñanza didáctica Poca participación y autodirigida Pedagogía impartida por el docente	Pedagogía del siglo XXI Aprendizaje diseñado para el compromiso y la autodirección Aprendizaje participativo Modelos híbridos de aprendizaje y ecología en red de recursos de aprendizaje
Estructura	Formato de horario del siglo XVIII Aprendizaje fragmentado Reglamentación del calendario Alumnos sentados en la silla en clase	Horario del siglo XXI Aprendizaje temático Aprendizaje inmersivo Flexibilidad del compromiso

Para dar cabida a estas posibles consecuencias y transformaciones en el sistema educativo, se requiere investigación para garantizar que se introduzcan cambios sin problemas en el currículo, la pedagogía y la estructura académica. Inicialmente, se requiere más investigación para comprender el aprendizaje en el entorno en línea. En particular, es fundamental responder a preguntas clave de investigación que giran en torno a los comportamientos y a los estilos de aprendizaje y de enseñanza en línea de los alumnos y los docentes. Por ejemplo, ¿hay un déficit en el aprendizaje cuando el aprendizaje se realiza en línea? Si es así, ¿cuáles son las causas de estos déficits (por ejemplo, el compromiso, la motivación, la falta de disciplina)? Al entender las causas y las consecuencias más importantes, podemos diseñar el aprendizaje en línea y las herramientas para mitigarlas. También se necesita investigar más para probar nuevos métodos pedagógicos para los docentes, teniendo en cuenta el cambio del papel del docente, que pasa de ser una figura didáctica a ser una figura más facilitadora. ¿Cuál es la mejor manera de diseñar el entorno de aprendizaje para los estudiantes en estos nuevos entornos? ¿Cómo preparamos a nuestros docentes para hacerlo? ¿Cuáles son las habilidades y los conocimientos necesarios para que nuestros docentes se

conviertan en facilitadores y diseñadores en lugar de profesores? Los docentes tienen que conocer nuevos métodos para involucrar a los alumnos en línea, y también tienen que ser capaces de facilitar los debates entre compañeros, tanto en línea como no, a medida que avanzamos hacia un estilo de educación cada vez más basado en proyectos.

Por último, la política debe respaldar estos cambios en el sistema educativo, y es necesario adoptar medidas para prepararse para estos cambios. Aquí hay un par de cuestiones que merecen atención política. En primer lugar, con el uso generalizado de Internet y las herramientas en línea, necesitamos infraestructuras digitales que sean seguras y accesibles para todos. En segundo lugar, con los posibles cambios en la forma en que plantearemos el currículo, la pedagogía, la estructura académica y los entornos de aprendizaje en el futuro, hacen falta expertos interdisciplinarios más allá de la educación para apoyar estos cambios. Tenemos que recurrir al arte y la ciencia de aprender de la educación, la psicología, la neurociencia y la tecnología educativa para comprender cómo las personas aprenden mejor en situaciones diferenciadas y nuevos entornos. Es necesario explorar nuevas políticas, directrices, prácticas y medidas con la participación y las contribuciones de los educadores y los estudiantes. Dado que muchos padres y docentes pertenecen a generaciones más mayores y están acostumbrados a los métodos educativos tradicionales, debe haber una orientación adecuada sobre cómo hacer la transición hacia el uso de dispositivos y plataformas digitales, mediante el uso de talleres o asociaciones comunitarias, por ejemplo. Las transiciones deben ser lo más suaves que sea posible para aliviar la ansiedad y fomentar que la gente acepte y adopte estos cambios positivamente.

Por último, la educación no debe olvidar su discurso y su promesa de educar a nuestras generaciones futuras, que es que “ningún niño se quede atrás”. En Singapur, la pandemia y las experiencias de aprendizaje en casa nos han demostrado que, en el contexto de los nuevos entornos de aprendizaje, todavía no estamos lo suficientemente preparados para ayudar a los grupos vulnerables de niños a tener igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje. Durante la misma conferencia mencionada anteriormente, Lawrence Wong también señaló el esfuerzo para crear una sociedad más justa e igualitaria, que es uno de los tres “reseteos” que debemos realizar en el Singapur posterior a la pandemia (Wong, 2021). En cuanto a la educación, respaldó la distribución de más recursos a los centros de enseñanza con una mayor proporción de alumnos de familias de bajos ingresos o entornos desfavorecidos (por ejemplo, el despliegue de más educadores, como orientadores y trabajadores de servicios sociales para ayudar a estos alumnos), así como la intervención temprana y la estimulación de los niños desde el nacimiento y la primera infancia como medidas políticas clave. Recomendamos que estas medidas políticas también tengan en cuenta los tipos de cambios educativos posteriores a la covid-19 que se puedan producir. Por ejemplo, el cambio a los medios en línea/digitales y al aprendizaje en el hogar significa que los niños más

desfavorecidos tendrán que acceder a la educación desde su entorno familiar, donde los orígenes y los factores familiares pueden empezar a importar mucho más que si asistieran al colegio físicamente donde existen otros sistemas de apoyo. Las políticas deben plantearse cómo puede ampliarse mejor el apoyo profesional a los alumnos desfavorecidos cuando aprenden desde casa.

También es importante tener en cuenta desde un enfoque de arriba hacia abajo cómo puede cuidarse el bienestar mental de todos los niños durante estos cambios al aprendizaje combinado. Durante el *cortacircuitos*, Tinkle Friend, una línea de ayuda para la salud mental de los alumnos de primaria, recibió 208 llamadas más que el mes anterior, ya que a muchos niños les preocupaba la gestión de las tareas escolares en línea y perder a sus amigos (Goh, 2020a). Asimismo, Touchline, una línea de ayuda para problemas relacionados con la juventud, experimentó un aumento de las llamadas durante el *cortacircuitos*, y Limitless, una organización benéfica que ayuda a los jóvenes con problemas de salud mental, también ha recibido más peticiones de ayuda (Goh, 2020b). Los psicólogos explican que los niños prosperan con las rutinas, por lo que las interrupciones provocadas por la pandemia son estresantes para muchos de ellos. Los niños y los jóvenes también pueden sufrir mayores niveles de ansiedad relacionados con problemas de la covid-19, como la falta de espacio personal y los problemas familiares. Aunque estas tendencias se observaron durante el confinamiento a gran escala en todo el país que se aprobó en Singapur, es posible que los problemas de salud mental sigan afectando a los niños y a los jóvenes de Singapur en el futuro. La pandemia puede durar mucho tiempo, y los cambios hacia el modelo de aprendizaje combinado podrían alterar aún más las rutinas escolares o podrían agravar los problemas de espacio personal y los problemas familiares cuando los estudiantes se quedan en casa durante períodos de tiempo más largos para el aprendizaje en el hogar. Debe haber un apoyo sistémico adecuado para proteger el bienestar de nuestros alumnos y para ayudarles a enfrentarse a estos cambios. Desde una perspectiva a largo plazo, puede que la educación tenga que inculcar habilidades socioemocionales a los alumnos, y puede que tenga que concienciarles y animarles a buscar ayuda si tienen problemas dentro del entorno familiar.

10.10. Conclusión y comentarios

En conclusión, el éxito en la gestión de la pandemia de covid-19 se basa en los principios de ciencia y de responsabilidad social, y esos mismos principios se han aplicado al sistema educativo. También se implementaron medidas basadas en la ciencia para proteger la salud y el bienestar de los alumnos, así como estrategias para garantizar la continuidad del aprendizaje y el compromiso. En los centros de enseñanza, los docentes también destacaron la importancia de la responsabilidad social durante la covid-19.

En conjunto, consideramos que algunos de estos éxitos pueden deberse a las características únicas del sistema de gobierno de Singapur, que se basa en la centralización, en la cohesión multiministerial y en un legado de elaboración de políticas basada en la evidencia, todo lo cual resultó especialmente útil durante la crisis de la covid-19. Los sistemas existentes y los tipos de educación que se daban a diario antes de la pandemia también hicieron posible responder con rapidez. Un ejemplo es cómo la formación docente ya incluía el desarrollo de competencias tecnológicas antes de la covid-19, como hemos mencionado anteriormente. Otro ejemplo es el valor de la responsabilidad social, que está muy arraigado en nuestra cultura y en la educación de la defensa total⁸⁰, de tal manera que los ciudadanos perciben la importancia de las medidas de responsabilidad social durante la pandemia. También existe una gran confianza en la autoridad y el cumplimiento de las normas y las medidas.

Aunque existen límites al enfoque de la centralización total, como la falta de observación sobre el terreno para ayudar a los desamparados, el modelo de Singapur no pretende convertirse en un modelo totalmente centralizado. En cambio, su objetivo es encontrar un equilibrio único en todos los ámbitos. Nuestro modelo político es un término medio entre el autoritarismo y la democracia, o la libertad y la coacción social. Asimismo, esperamos lograr un equilibrio entre la centralización y la descentralización, de manera que podamos ayudar al país en su conjunto, y que también podamos identificar y apoyar eficazmente a los más vulnerables. Por ejemplo, en 2006, el Ministerio de Educación impulsó una gestión de los centros de enseñanza por grupos, lo que constituye un paso hacia la descentralización, pero mejoró la eficiencia de los sistemas sobre el terreno.

No obstante, la pandemia de covid-19 ha dejado una huella imborrable en nuestras vidas, y ha provocado cambios a largo plazo en la sociedad y la educación. Para prepararse para futuras transformaciones, Singapur tendrá que superar muchas dificultades. Sin embargo, una consecuencia beneficiosa de la crisis es que la pandemia ha sacado a relucir muchos temas relacionados y, por lo tanto, ha acelerado el cambio del sistema educativo de Singapur para adecuarlo más al siglo XXI. Y vaticinamos que se producirá el mismo tipo de cambios de manera más generalizada en los sistemas educativos de todo el mundo.

80. La Defensa Social es uno de los seis pilares de la Defensa Total en Singapur. La Defensa Social hace hincapié en la necesidad de crear relaciones sólidas en todos los grupos en Singapur, y en la importancia de mantenerse fuertes y unidos durante los tiempos difíciles, cuidándose unos a otros desinteresadamente.

Bibliografía

- Ang, H. M. (2020). About 12,500 laptops and tablets loaned out to students for home-based learning: ME. *Channel News Asia*. [Recuperado de <https://www.channelnewsasia.com/news/singapore/covid19-laptops-schools-moe-education-home-based-learning-12658828>]
- Ang, J. (2020). MOE lends 3,300 devices to students who need them for home-based learning amid Covid-19 pandemic. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/politics/3300-devices-loaned-by-moe-to-students-who-need-them-for-home-based-learning-amid-covid-19>]
- Covid19 SG. (2020). Dashboard of the COVID-19 Virus Outbreak in Singapore. [Recuperado de <https://co.vid19.sg/singapore/>. <https://co.vid19.sg/singapore/>]
- Davie, S. (2020). Home-based learning set to be regular part of schooling post Covid-19, says Education Minister Ong Ye Kung. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/education/home-based-learning-set-to-be-regular-part-of-schooling-post-covid-19-says>]
- Davies, N. G., Klepac, P., Liu, Y., Prem, K., Jit, M., Pearson, C. A. B., . . . group, C. C.-w. (2020). Age-dependent effects in the transmission and control of COVID-19 epidemics. *Nature Medicine*, 26(8), 1205-1211. doi:10.1038/s41591-020-0962-9
- Goh, Y. H. (2020a). Anxiety may cause kids to 'misbehave'. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/health/anxiety-may-cause-kids-to-misbehave>]
- Goh, Y. H. (2020b). Lack of personal space, family issues bother youth. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/lack-of-personal-space-family-issues-bother-youth>]
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019
- (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819-820. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1456
- Gov.sg. (2020). COVID-19 Circuit Breaker: What you need to know about home-based learning. [Recuperado de <https://www.gov.sg/article/covid-19-circuit-breaker-what-you-need-to-know-about-home-based-learning>]
- Hutton, N. (2020). Commentary: It is time to rethink how we do online education. *Channel News Asia*. [Recuperado de <https://www.channelnewsasia.com/news/commentary/online-education-singapore-home-based-learning-school-12707560>]
- Lee, V. (2020). Home-based learning - a look at three homes. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/lifestyle/home-based-learning-a-look-at-three-homes>]

- Ministerio de Educación. (2020a). Extension of School Meal Subsidies to Students on MOE Financial Assistance Scheme During Full Home-Based Learning Period [Comunicado de prensa]. [Recuperado de <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/extension-of-school-meal-subsidies-to-students-on-moe-financial-assistance-scheme-during-full-home-based-learning-period>]
- Ministerio de Educación. (2020b). Joint MOE-MSF Statement on Additional Precautionary Measures [Press release]. [Recuperado de <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/joint-moe-msf-statement-on-additional-precautionary-measures>]
- Ministerio de Educación. (2020c). Nurturing Future-Ready Learners - Empowering Students in Self-Directed Learning [Press release]. [Recuperado de <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/nurturing-future-ready-learners---empowering-students-in-self-directed-learning>]
- Ministerio de Educación. (2020d). Singapore Student Learning Space (SLS). [Recuperado de <https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/singapore-student-learning-space-sls!>]
- Ministerio de Educación. (2020e). Stepping up precautionary measures in schools [Comunicado de prensa]. [Recuperado de <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/stepping-up-precautionary-measures-in-schools>]
- Ministerio de Sanidad. (2020). Moving into phase three of reopening [Comunicado de prensa]. [Recuperado de <https://www.moh.gov.sg/news-highlights/details/moving-into-phase-three-of-re-opening>]
- Ng, P. T. (2020). Timely change and timeless constants: COVID-19 and educational change in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*. doi:10.1007/s10671-020-09285-3
- Ng, W. K. (2020). Secondary school, junior college students to spend 2 days a month doing home-based learning from next year. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/secondary-school-junior-college-students-to-spend-2-days-a-month-doing-home-based-learning>]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Teng, A., & Ang, J. (2020). Coronavirus: Lessons at home for primary school pupils proceed smoothly, despite teething issues. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/coronavirus-primary-school-pupils-first-to-attend-online-classes-from-home-on-wednesday>]

- Toh, T. W. (2020). 10 out of 12 new Covid-19 cases in S'pore asymptomatic; 13 cases discharged from hospital. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/singapore/health/13-covid-19-cases-discharged-from-hospital-10-out-of-12-new-cases-asymptomatic>]
- Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, L., Eggo, R. M. (2020). Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.4573
- Wong, L. (2021). Covid-19 challenges and 3 resets: Lawrence Wong. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/opinion/covid-19-challenges-and-3-resets-lawrence-wong>]
- Yeung, W.-J. J. (2020). Covid-19 can widen gaps in children's development. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/opinion/covid-19-can-widen-gaps-in-childrens-development>]
- Yong, C. (2020). Four of the five new Covid-19 cases in the community are
- Yuen, S. (2020). All secondary school students to get personal laptop or tablet for learning by 2021: Tharman. *The Straits Times*. [Recuperado de <https://www.straitstimes.com/politics/all-secondary-school-students-to-get-personal-laptop-or-tablet-for-learning-by-2021-tharman>]

Autores:

Oon-Seng Tan es director del Centro de Investigación en Desarrollo Infantil de la Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur). Fue Chen Yidan Visiting Global Fellow en la Universidad de Harvard en 2019. Tan fue director del Instituto Nacional de Educación (2014-2018), y anteriormente trabajó en varios niveles de decanato y de responsabilidad en educación, donde vivió la transformación del sistema educativo de Singapur. Tiene experiencia en la formación de docentes, el desarrollo del liderazgo, el aprendizaje basado en problemas y la psicología de la educación. Ha escrito/editado más de 20 libros, y ha publicado más de 150 artículos académicos en estos campos. Es editor principal del *Asia Pacific Journal of Education* (Routledge) y editor jefe de Investigación Educativa para la Política y la Práctica (Springer). Las conferencias magistrales de Tan incluyen la Conferencia Distinguida de la Fundación Nacional de Ciencias, las sesiones Presidenciales de las Reuniones Anuales de la AERA, el Simposio Internacional de la Real Academia Sueca de Ciencias y las Cumbres Internacionales de Educación de los Ministros de Educación. También ha sido asesor del Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el BAD y de Gobiernos de todo el mundo.

Jallene Jia En Chua es asistente de investigación en el Instituto Nacional de Educación de la Universidad Tecnológica de Nanyang. Es licenciada en Ciencias de la Psicología (con honores de primera clase) en el University College de Londres, Reino Unido, y se le concedió el Premio Dean's List (Facultad de Ciencias Cerebrales) al finalizar en reconocimiento a su excelencia académica. En 2018, fue la única a la que se le otorgó la prestigiosa beca Professor Malcolm Grant que le permitió cursar un máster en Psicología de la Educación del Instituto de Educación, del University College de Londres, Reino Unido. Sus intereses de investigación se centran en la educación de la primera infancia, el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia, las interacciones entre padres e hijos, así como la exploración y el juego.

CAPÍTULO 11

La respuesta española a la pandemia de covid-19: de la gobernanza conjunta a la falta de gobernanza

Javier M. Valle y Carlos de Olagüe-Smithson



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 11

La respuesta española a la pandemia de covid-19: de la gobernanza conjunta a la falta de gobernanza

Javier M. Valle⁸¹ y Carlos de Olagüe-Smithson

Resumen

El 9 de marzo de 2020, a fin de proteger la salud de la población frente a la propagación de la covid-19, la Comunidad Autónoma de Madrid fue la primera región de España en suspender las clases presenciales a partir del día 11 de ese mismo mes. Cinco días después, el 14 de marzo, el Gobierno español declaró el estado de alarma y la enseñanza presencial se suspendió en todo el país.

Este capítulo analizará la respuesta nacional a la pandemia comparándola con las estrategias de las 17 comunidades autónomas españolas, y prestará especial atención a los detalles de la Comunidad Autónoma de Madrid, capital del país y el primer territorio en interrumpir la enseñanza presencial.

En muchos casos, los docentes y los centros de enseñanza reaccionaron rápidamente para intentar mantener la continuidad de la educación de los estudiantes a través de cursos de autoformación y procedimientos de enseñanza a distancia. Las autoridades responsables de la educación pública no proporcionaron directrices claras de inmediato, en parte debido a que España tiene una estructura de gobierno descentralizada. En abril de 2020, la mayoría de los centros ya ofrecían enseñanza a distancia.

En julio de 2020, la EBAU –Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad–, el examen estatal que permite acceder a los estudios universitarios– se realizó de forma presencial, siguiendo estrictos protocolos sanitarios que incluían la mascarilla obligatoria, el uso de desinfectante de manos al entrar en las aulas y al salir de ellas, y una distancia de 1,5 metros entre las mesas. En España, la pandemia ha supuesto un impulso sin precedentes para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por ejemplo, los profesores y los alumnos han adoptado una nueva forma de enseñar y aprender (con plataformas privadas como Google Classroom y Microsoft Teams). Este desarrollo de las capacidades relacionadas con las TIC y una nueva atención a las competencias parecen haber cambiado la educación española de una manera nunca vista, y podrían tener repercusiones a largo plazo.

81. J. M. Valle (B) Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid, Spain e-mail: jm.valle@uam.es C. de Olagüe-Smithson IES Pedro de Tolosa, c/Estudios 1, 28680 San Martín de Valdeiglesias, Madrid, Spain e-mail: colaguesmithson@educa.madrid.org

11.1. Introducción. Organización, estructura y marco legal del sistema educativo español

Tras la dictadura de Francisco Franco (1939-1978), España inició un proceso democrático que afectó a todos los ámbitos sociales y políticos. El sistema educativo, como parte de esta transformación, se reformó con leyes propuestas por distintas Administraciones que representaban a diferentes partidos y coaliciones en el Gobierno⁸².

Una vez implantada la democracia con la constitución de 1978, se hizo imprescindible reformar el sistema para ponerlo en sintonía con la nueva situación política democrática. Estas reformas, basadas en los nuevos valores constitucionales, abrieron el sistema a los principios de la descentralización, la democratización y la participación (Egido, 2005).

Aunque, antes de la democratización, el sistema educativo español era uno de los más centralizados de Europa, fue transformado para repartir la responsabilidad en la materia entre el Gobierno central y las 17 regiones autónomas (Comunidades Autónomas). Según el marco general de la legislación central, estos territorios tienen autoridad para gestionar sus respectivos sistemas educativos. Las comunidades con una lengua propia pueden utilizarla como lengua de la docencia.

En los años que siguieron a la aprobación de la Constitución española de 1978, numerosas leyes se dirigieron a modernizar el sistema educativo. Estas leyes, que fueron aprobadas por diferentes gobiernos de los dos principales partidos políticos nacionales, promovían objetivos y normas para guiar el sistema educativo español con orientaciones opuestas. Como consecuencia, este experimentó una serie de cambios alternativos introducidos por los gobiernos de diferentes tendencias políticas.

Las reformas educativas fueron inauguradas por el Partido Socialista (1982-1996) con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. La norma modernizaba el sistema universitario español y se basaba en tres principios constitucionales: el derecho universal a la educación, la libertad de cátedra, y la autonomía de las universidades. En 1985, los derechos y libertades educativos reconocidos constitucionalmente se regularon por etapas, incluida la educación terciaria y la universitaria, mediante la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). La norma tenía como objetivo democratizar la gestión de las instituciones educativas y establecer consejos escolares tanto en estas como en las comunidades

82. Egido y Valle (2015) ofrecen una descripción detallada de la historia reciente de la educación en España y resumen los principales elementos de su estructura académica. En su texto se puede encontrar una versión ampliada de la explicación que sigue.

autónomas y a nivel nacional. Además, afectaba a uno de los debates más repetidos y polémicos del país: el estatus, la gestión y la financiación de los centros privados. La ley mantenía el derecho a crear instituciones educativas privadas, las cuales podían recibir fondos públicos bajo ciertas condiciones descritas en el texto legal. Con ello, las escuelas privadas –en su mayoría propiedad de la Iglesia católica y con un papel cultural importante desde el siglo XIX– quedaban dentro de las instituciones académicas que podían ser financiadas por el Estado (Ossenbach, 1996). Según las estadísticas oficiales relativas a la educación no terciaria, durante el año académico 2019-2020, 5.381 de las 9.390 escuelas privadas recibían financiación estatal (de un total de 19.149 centros de enseñanza).

En 1990, las transformaciones de la organización, administración y gestión del sistema de enseñanza se complementaron con la modificación de la estructura de todos los niveles educativos y sus planes de estudios mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley introdujo un importante cambio estructural y un currículo más flexible, inspirado por los principios de las teorías pedagógicas constructivistas. La norma también amplió la enseñanza universal obligatoria hasta los 16 años, estableciendo un modelo con 10 años de educación integral (De Olagüe-Smithson, 2019, p. 133).

A principios del siglo XXI, la formación conservadora Partido Popular realizó otra serie de reformas en el sistema educativo. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) derogó la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y reguló la estructura y la organización del sistema en el ámbito universitario. La Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 modificó la LOGSE en lo referente a estas modalidades de educación. También en 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) introdujo modificaciones tanto en la LODE como en la LOGSE. Su objetivo era mejorar la calidad y el rendimiento de la enseñanza. Sin embargo, no llegó a aplicarse debido a un cambio de gobierno que tuvo lugar en 2004.

Tras la elección del nuevo Gobierno socialista (2004-2011), la norma se volvió a rectificar en 2006 a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que reguló el sistema educativo español no universitario hasta diciembre de 2013. Además, en 2007 la Ley Orgánica de Universidades se enmendó para adaptar la formación universitaria del país al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre).

11.2. El sistema educativo actual en España

Tras casi ocho años de gobierno socialista, las elecciones de 2011 dieron al partido conservador la mayoría absoluta para gobernar. En diciembre de 2013, el nuevo Gobierno aprobó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) para volver a modificar el sistema. En este caso, la ley afectaba a los niveles anteriores a la educación terciaria y priorizaba

la mejora de la calidad educativa, el aumento de la empleabilidad juvenil, la modernización de la formación profesional, y la reducción de las tasas de abandono escolar⁸³. Aunque el propósito de esta nueva disposición era limitarse a modificar ligeramente la LOE de 2006, las medidas recibieron duras críticas por parte de diferentes sectores. La ley no contó con un amplio consenso político, y solo recibió el apoyo del partido que gobernaba en mayoría. La mayor parte de los partidos de la oposición la rechazaron.

En diciembre de 2020, el Gobierno de coalición de socialistas y comunistas elegido en 2019 aprobó la nueva Ley Orgánica 3/2020 (Boletín Oficial del Estado 2020).

Estos frecuentes cambios del marco legal son la causa de uno de los mayores problemas de la política educativa en España: la falta de estabilidad y continuidad, resultado de un esquivo consenso educativo entre los principales partidos políticos del país. Los breves ciclos políticos resultantes son vistos como un obstáculo por los diferentes copartícipes en la educación, entre ellos los profesores y las asociaciones de madres y padres, pero también los teóricos y los medios de comunicación especializados. Por ejemplo, el presidente de la Federación Española de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos declaró que lamentaban profundamente la falta de consenso en la aprobación de la nueva ley de educación, y que instaban a los partidos políticos y a las comunidades educativas a colaborar para evitar más reformas sin consenso en el futuro⁸⁴.

La profusión de leyes de educación promulgadas desde 1990 (y sus correspondientes desarrollos reglamentarios), los continuos cambios legislativos y la falta de continuidad política han provocado fatiga en el profesorado y confusión en los padres y la sociedad. Si bien la política suele influir en los cambios educativos, en el caso de España estos vaivenes políticos han tenido como consecuencia la incapacidad de alcanzar un consenso nacional y la estabilidad para la educación. No se ha podido establecer un marco normativo estable, ni tampoco leyes permanentes. En consecuencia, no se ha producido un desarrollo educativo constante (Antiñolo, Molina y Pérez, 2014).

Sin embargo, a pesar de la proliferación de textos legales, algunas características del sistema educativo han permanecido relativamente invariables, y en las últimas décadas varias líneas maestras para el progreso de la educación española no han cambiado. Dos de ellas ayudan a entender la respuesta de la enseñanza del país a la pandemia de covid-19: (1) el modelo de administración educativa, y (2) la organización general de los diferentes niveles académicos.

83. En 2002, la tasa de abandono precoz era del 31%. En 2019 se situaba todavía en el 17%, lejos del objetivo fijado por la Unión Europea en menos del 10%.

84. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-directores-instituto-lamentan-falta-consenso-aprobacion-ley-celaa-congreso-20201119165259.html>

En cuanto al modelo de administración del sistema escolar, las competencias y las responsabilidades se reparten entre el Estado y las Comunidades Autónomas. El artículo 139.1.30 de la Constitución Española establece que el Estado es responsable de asegurar unos mínimos básicos de programación (currículo y titulaciones) en toda España, así como de garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos españoles. Por ello, el Estado desempeña la función reguladora principal en materia educativa, mientras que las Comunidades Autónomas son las únicas responsables de la administración y organización del sistema educativo en sus respectivos territorios, salvo en lo que concierne a las competencias reservadas a la Administración central. Las Comunidades Autónomas regulan los programas escolares no comprendidos en la estructura y los contenidos mínimos establecidos por el Estado y gestionan el personal escolar, las becas y los servicios de apoyo. No obstante, a pesar de los cambios dirigidos a descentralizar el sistema educativo, las autoridades locales y los centros individuales desempeñan un papel limitado. Oficialmente, los centros de enseñanza tienen cierta autonomía pedagógica, organizativa y gestora, pero el proceso de descentralización no les ha otorgado plenas competencias. Los centros educativos españoles se caracterizan por una autonomía limitada, y la mayoría de las decisiones las toma la administración competente. En consecuencia, las escuelas no tienen la capacidad de adaptarse eficazmente a un entorno y unas prioridades políticas cambiantes (Egido, 2005). En el contexto de la pandemia, los centros de enseñanza se han encontrado paralizados, sin la autonomía para ofrecer respuestas contextualizadas; han dependido totalmente de las autoridades estatales y autonómicas, que proporcionaron directrices lentas y contradictorias.

A pesar de la multitud de leyes que han cambiado el currículo y la organización escolar, la estructura del sistema educativo ha permanecido relativamente estable desde 1990. Abarca cinco niveles: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Segundo Ciclo de Secundaria y Educación Superior. La primera etapa del sistema educativo general es la infantil o preescolar, y no es obligatoria. Se compone de dos niveles: de cero a tres años, y de tres a seis. El segundo es gratuito en todas las escuelas públicas. La Educación Primaria es la primera etapa obligatoria, y dura seis años, entre los seis y los 12. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para estudiantes de 12 a 16 años, es la segunda etapa preceptiva, y abarca cuatro cursos académicos. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria juntas forman la “educación básica”, 10 años de enseñanza gratuita y obligada para todos los estudiantes.

Después de la enseñanza obligatoria, los alumnos pueden acceder al Segundo Ciclo de Secundaria, que también se ofrece en los institutos de Enseñanza Secundaria. Tiene una duración de dos cursos académicos, que se suelen estudiar entre los 16 y los 18 años. Se imparte en centros integrados de Formación Profesional y en centros nacionales de referencia, y también tiene dos itinerarios posibles: Bachillerato (la rama general del Segundo Ciclo de

Secundaria) y Formación Profesional de Grado Medio (la rama profesional o técnica de dicho ciclo).

Por último, la Educación Superior incluye la educación terciaria universitaria y no universitaria. Los estudios universitarios comprenden grados, másteres y doctorados, tal como establece la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La educación terciaria no universitaria incluye la Formación Profesional de Grado Superior y las enseñanzas superiores de régimen especial. Aunque el sistema educativo terciario español está formado por instituciones universitarias y no universitarias, en España, a diferencia de otros países europeos, funciona como un sistema compuesto principalmente por instituciones universitarias (OECD, 2009).

11.3. La respuesta a la pandemia y las repercusiones en la educación

El 9 de marzo de 2020, para proteger la salud de la población frente a la propagación de la covid-19, la Comunidad Autónoma de Madrid fue el primer territorio español en establecer medidas extraordinarias para hacer frente a la pandemia de coronavirus (Comunidad Autónoma de Madrid, 2020). Una de las primeras decisiones que se tomaron fue suspender la actividad escolar presencial a todos los niveles, desde la educación reglada hasta las actividades educativas complementarias. El Gobierno autonómico recomendó reanudar la enseñanza a través de Internet. Dando por sentado que la propagación de la epidemia se mitigaría, se preveía reabrir los centros el 26 de marzo.

El 14 de marzo, el Gobierno español, mediante el Real Decreto 463/2020, declaró el estado de alarma para gestionar la crisis sanitaria provocada por la covid-19 (Boletín Oficial del Estado, 2020). El artículo 9 suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles académicos comprendidos en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (BOE 2006), incluida la universitaria y todas las demás actividades docentes en centros públicos y privados. Durante el periodo de suspensión, dichas actividades se debían ofrecer a distancia siempre que fuese posible.

Según Zubillaga y Gortazar (2020), estas medidas afectaron a casi 10 millones de estudiantes del país y agravaron los problemas del sistema educativo español. El paso a la enseñanza por Internet fue inmediato y abrupto, sin tiempo para que los profesores planificaran y diseñaran nuevos métodos de aprendizaje, y se convirtió en una experiencia de Enseñanza a Distancia de Emergencia, una situación equiparable a la de otros países de todo el mundo (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

Esta transición repentina del modelo educativo puso de relieve varias brechas sistémicas (Fernández Enguita, 2020):

- Brecha de acceso: debida a que algunos estudiantes no tenían conexión a Internet ni

equipo electrónico en casa. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2019 el 90% de los niños de España de entre 10 y 15 años disponía de ordenador en casa, y el 93% había utilizado Internet en los últimos tres meses. El 66% de estos adolescentes tenía teléfono móvil. Estas cifras indican que la juventud española disponía de equipo suficiente para participar en las clases por Internet.

– Brecha de uso de los estudiantes: derivada de la falta de alfabetización de los estudiantes en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de su capacidad para utilizar diferentes herramientas de *hardware* y *software* para aprender. Según el Monitor Europeo de la Educación y la Formación (November 2020)⁸⁵, el 15% de los estudiantes europeos no tiene suficientes competencias digitales.

– Brecha de los profesores en materia de TIC: originada por la combinación de su insuficiente formación en este campo y la falta de competencia en el uso de plataformas en la Red y material audiovisual interactivo. El 50% de los directores afirmó que los profesores de sus centros de enseñanza tenían la capacidad y los recursos para enseñar por Internet (Zubillaga y Gortazar 2020). Sin embargo, las familias se encontraron con dificultades para trabajar a distancia al mismo tiempo que sus hijos asistían a clase por Internet (Santos-Montealegre 2020, 87).

El 10 de marzo, las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid publicaron una serie de instrucciones para que los centros educativos fijaran normas para continuar la enseñanza a distancia y por Internet (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa 2020, 10 de marzo). Siete instrucciones establecían que todo el personal debía seguir acudiendo a los centros de enseñanza (excepto a los infantiles), y que se debía promover el teletrabajo (siempre que fuese compatible con la continuación de las actividades académicas). Los profesores tenían que adaptar su programa académico para incluir actividades en casa, y los institutos debían prestar especial atención a los estudiantes que estaban preparando la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), la prueba oficial española de acceso a la universidad. Los profesores mantendrían contacto con los alumnos y con los padres a través del sistema de gestión de aprendizaje (SGA) EducaMadrid, las páginas web de los centros, el sistema de planificación de recursos empresariales (ERP, por sus siglas en inglés) aplicado a la educación Plataforma Roble, el correo electrónico y otros métodos de comunicación (incluidos Google Classroom y WhatsApp).

85. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-171178208>

Varios sindicatos de profesores organizaron protestas contra estas directrices porque los obligaban a asistir personalmente al centro de enseñanza sin suficientes medidas de protección. Al día siguiente, las viceconsejerías publicaron una modificación “promoviendo el teletrabajo”, aunque sin ninguna referencia a si había que garantizar las actividades académicas (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa 2020b).

Durante las siguientes semanas, instituciones de todo el país debatieron diferentes escenarios docentes, pero la responsabilidad directa de la toma de decisiones sobre la marcha se dejó en manos de los consejos escolares, a pesar de que no les correspondía legalmente.

Los centros de enseñanza apoyaron a sus comunidades para atenuar las repercusiones de la repentina escasez de recursos. Por ejemplo, donaron material de limpieza, utilizaron impresoras 3D para producir equipos de protección facial, y enviaron a estudiantes de medicina y sanidad a hospitales y residencias de la tercera edad.

Durante este periodo, el Consejo Escolar del Estado hizo públicas dos propuestas –una breve lista el 20 de marzo, y una versión ampliada el 7 de abril (Consejo Escolar del Estado, 2020)– que hacían referencia a dos posibles escenarios:

A) Las clases presenciales se reanudaban antes del final del curso escolar.

En ese caso, la docencia debería centrarse en los contenidos esenciales y las competencias básicas. Las lecciones que no se aprendieran fácilmente en casa no se reflejarían en las notas finales de los alumnos. Las familias desfavorecidas debían tener un acceso justo a la educación en esas condiciones.

B) La enseñanza por Internet continuaba hasta el siguiente curso académico.

Este fue el escenario asumido. En este caso, el Consejo instaba a la administración a proporcionar herramientas para evaluar a los estudiantes a distancia. También proponía considerar únicamente los resultados académicos de los dos primeros trimestres (antes de la pandemia) para determinar si los alumnos habían completado con éxito el cuarto curso de ESO (último nivel de la enseñanza secundaria obligatoria) y el segundo de Bachillerato (el nivel de acceso a los estudios universitarios).

El Consejo Escolar del Estado⁸⁶ hizo asimismo otras recomendaciones:

- Prueba de acceso a la universidad EBAU: establecer criterios comunes a todas las comunidades autónomas sobre la estructura y los contenidos del examen.

86. El Consejo Escolar del Estado está formado por los diferentes actores copartícipes en la enseñanza. Analiza periódicamente la situación de la educación en España y ofrece su opinión.

- **Formación profesional:** la formación obligatoria en centros de trabajo debía reducirse y, si era posible, sustituirse por alternativas por Internet.
- **Educación especial:** el Consejo recomendó que la administración pública adoptara medidas para evitar los contagios y aumentara los recursos materiales y humanos de esos centros educativos.

El organismo instó a la administración y a los medios de comunicación a reconocer públicamente el esfuerzo de los profesores, las familias y los alumnos por mantener las actividades académicas durante las complicadísimas condiciones provocadas por la pandemia.

En Madrid no volvieron a publicarse nuevas instrucciones referentes al tercer trimestre y el final del curso escolar hasta el 21 de abril (Viceconsejería de Política Educativa 2020). En ellas, la Comunidad Autónoma establecía que la docencia debía tratar todas las competencias y contenidos de los cursos, incluidos los programados para ser impartidos durante el tercer trimestre, lo cual contradecía las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado. Otras comunidades autónomas no dieron tanta importancia a la enseñanza de nuevos contenidos y utilizaron el tiempo para repasar las competencias y el material estudiado previamente.

Cada mes de abril se realizan en todo el país los exámenes de evaluación de los últimos cursos de la enseñanza primaria y secundaria. En 2020, estos exámenes se cancelaron (MEFP 2020).

En mayo, las restricciones por la pandemia empezaron a suavizarse. Las órdenes SND/399/2020 y SND/414/2020 del Ministerio de Sanidad determinaban las directrices para limitar los riesgos. Las fases 0 y 1 establecían que la enseñanza presencial podía reanudarse, pero las órdenes no mencionaban normas específicas que tuvieran que cumplir los centros de enseñanza. Esta situación provocó confusión en los establecimientos educativos, ya que no había unas líneas claras a seguir.

El 17 de mayo, Madrid hizo pública una serie de instrucciones para adaptar la enseñanza a la nueva situación (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, 2020). Estas instrucciones transcribían las anteriores órdenes del Ministerio de Sanidad y hacían a los directores de los centros de enseñanza responsables de la protección de la salud de la comunidad académica. Sin embargo, tampoco en este caso se proporcionaron normas detalladas, por ejemplo, a seguir durante las clases. La administración no facilitó recursos adicionales para ayudar a los centros a adoptar los protocolos sanitarios para la enseñanza presencial.

El 22 de mayo se publicaron nuevas instrucciones para los exámenes y las evaluaciones de alumnos y profesores (Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, 2020). El plazo tope para aplicarlas era el 16 de junio.

A finales de mayo, la situación sanitaria había mejorado, y la Comunidad Autónoma de Madrid quería reanudar la enseñanza presencial en junio. Las instrucciones del 27 de mayo urgían a los centros a organizar clases de apoyo, principalmente para los alumnos de segundo de Bachillerato, que tenían que preparar el examen EBAU que se celebraría al mes siguiente (a principios de mes, según la programación original).

Como ya hemos mencionado, en España las competencias en materia educativa han sido transferidas a las 17 Comunidades Autónomas. Para establecer políticas y directrices comunes, las comunidades trabajaron conjuntamente con el Ministerio de Educación y Formación Profesional en un consejo consultivo denominado Conferencia Sectorial de Educación. El 22 de junio, tras la sesión celebrada por el Consejo el 11 de junio, el Ministerio estableció y publicó las medidas de prevención, higiene y fomento de la salud frente a la covid-19 en los centros educativos para el curso escolar 2020-2021 (MEFP 2020b).

El documento tenía dos objetivos:

- 1) Crear unos entornos escolares saludables y seguros con medidas de prevención, higiene y salud.
- 2) Permitir una detección precoz y una gestión adecuada de los casos con protocolos claros, y promover la coordinación de las partes interesadas.

Asimismo, establecía cuatro directrices básicas:

- 1) Limitación del contacto con otros con una separación de 1,5 metros o creando grupos de convivencia estables.
- 2) Higiene de manos y respiratoria.
- 3) Ventilación suficiente y limpieza frecuente de los centros de enseñanza.
- 4) Tratamiento adecuado y precoz de los enfermos.

Según el documento, cada centro de enseñanza tenía que tener un Plan para el Inicio del Curso Escolar y un Plan de Contingencia. Además, proponía la creación de equipos covid-19 dentro de los centros con miembros de diferentes áreas (equipo directivo, personal de limpieza, familias, alumnos) para garantizar el cumplimiento y la comunicación de los objetivos fundamentales.

En un texto de 26 páginas se enumeraban las medidas detalladas, que describían cómo aplicar estas cuatro directrices para prevenir la propagación de la covid-19 en las escuelas. Como hemos mencionado anteriormente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional proporcionó líneas maestras a escala nacional, pero la responsabilidad de actuar en la educación española se transfirió a las Comunidades Autónomas.

Durante las siguientes semanas, la celeridad de las acciones políticas emprendidas para

aplicar estas medidas en cada uno de los territorios tuvo un efecto directo en las metas del siguiente curso escolar que empezaba en septiembre de 2020 (Trujillo 2020).

Es muy difícil unificar las decisiones de las diferentes Comunidades Autónomas durante el verano de 2020:

- Se publicaron diversas instrucciones, documentos y leyes para modificar versiones anteriores.
- Los medios de comunicación informaron de decisiones o ideas políticas que no estaban sustentadas por leyes oficiales, no tenían presupuesto asignado o no carecían de un plan para ponerlas en práctica.
- Hubo acciones entre bastidores que no se publicitaron ni se programaron. Por ejemplo, los equipos de seguridad o los fondos llegaron repentinamente a los centros de enseñanza.

Cada Comunidad Autónoma hizo públicas en diferentes momentos las instrucciones definitivas que los centros debían tener en cuenta para organizar el curso escolar. También variaron mucho las fechas en las que los recursos materiales y humanos se pusieron a disposición de los establecimientos educativos.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, las instrucciones (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, 2020b) establecían cuatro posibles escenarios:

- **Escenario I:** Escenario de higiene extraordinaria. Esta era la situación planificada inicialmente para el curso escolar 2020-2021. Había que garantizar la higiene. Si no era posible mantener 1,5 metros de distancia entre los miembros de la comunidad académica, se debía llevar mascarilla.
- **Escenario II:** Si la crisis sanitaria empeoraba, se cancelarían las clases presenciales. En Educación Primaria, los grupos de alumnos debían formar grupos de convivencia estable con un máximo de 20 estudiantes. En Educación Secundaria, entre un 30% y un 50% de las clases debían ser presenciales, mientras que el resto se impartiría a distancia.
- **Escenario III:** Confinamiento. Toda la enseñanza se impartiría a distancia. El Sistema de Gestión Académica, denominado EducaMadrid ofrecería exámenes por Internet.
- **Escenario IV:** Normalidad. El problema de la covid-19 desaparecía y se reanudaba la enseñanza presencial ordinaria.

Dado que, en julio, Madrid se preparaba para un curso académico 2020-2021 conforme al escenario I, las instrucciones organizativas a los centros de enseñanza fueron muy similares a las publicadas durante los cursos anteriores, cuando no había covid-19 (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa 2020c).

Varias organizaciones señalaron la necesidad de aumentar los recursos para garantizar las condiciones sanitarias y docentes durante el curso siguiente. Por ejemplo, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD) señaló que era imposible garantizar distancias de 1,5 metros en las condiciones corrientes, y pidió más profesores para hacer frente a los déficits académicos provocados por la pandemia (Torres Benayas, 2020).

Durante el mes de julio de 2020, en Madrid toda la planificación y la organización del nuevo curso escolar se llevó a cabo básicamente en condiciones prepandemia, y sin un incremento efectivo de recursos materiales y humanos.

En un comunicado de prensa del 25 de agosto, la presidenta de la Comunidad Autónoma de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, informó de que el nuevo curso escolar empezaría con el escenario II, y que se asignarían nuevos recursos materiales y humanos (Ayuso, 2020). Este anuncio modificaba las instrucciones iniciales para aumentar las medidas de protección, pero la versión modificada seguía asumiendo el escenario I como la situación inicial oficial (Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa 2020d).

Como resultado de la coordinación con las 17 Comunidades Autónomas, el 27 de agosto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó el acuerdo para adoptar acciones coordinadas de salud pública durante el curso escolar 2020-2021 (MEFP 2020c).

A pesar de este acuerdo, hubo diferencias entre los planes de las 17 Comunidades Autónomas. Navarra, Castilla y León y País Vasco continuaron ofreciendo un 100% de clases presenciales, mientras que el resto de las comunidades combinaron la enseñanza por Internet a distintos niveles (Sánchez Caballero 2020). La Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada ACADE exigió criterios similares en todo el país para evitar así la posibilidad de directrices diferentes en cada región (ACADE 2020).

Para aumentar la distancia entre alumnos se crearon grupos más pequeños, lo cual aumentó la demanda de profesores en todo el país, lo que, a su vez, dio lugar a un déficit de docentes en varios territorios, que compitieron para atraer recursos humanos.

En septiembre de 2020, el Gobierno español transfirió fondos covid-19 a cada Comunidad Autónoma para financiar las acciones en educación (Ministerio de Hacienda, 2020).

Tabla 11.1. Fondos covid-29 para financiar acciones en educación

Comunidades Autónomas y Ciudades de Ceuta y Melilla	Cantidades (en miles de euros)
Cataluña	337.438,19
Galicia	92.987,53
Andalucía	383.856,98
Asturias	32.529,93
Cantabria	22.141,31

Comunidades Autónomas y Ciudades de Ceuta y Melilla	Cantidades (en miles de euros)
La Rioja	13.204,99
Murcia	73.820,12
Comunidad Valenciana	214.185,03
Aragón	53.448,02
Castilla-La Mancha	89.185,60
Canarias	87.368,30
Extremadura	43.295,39
Baleares	50.280,26
Madrid	291.696,57
Castilla y León	84.043,55
País Vasco	87.230,70
Navarra	29.287,53
Melilla	7.000,00
Ceuta	7.000,00
Total	2.000.000,00

PROA+(20-21) fue un fondo nacional creado para financiar la orientación, el progreso y el enriquecimiento de la educación a partir de la emergencia de la covid-19 (Secretaría de Estado de Educación, 2020).

Tabla 11.2. Presupuesto de PROA+(20-21)

Comunidad Autónoma	Cantidad (euros)
Andalucía	5.345.935,00
Aragón	1.750.588,00
Asturias	1.549.524,00
Baleares	2.002.454,00
Canarias	1.963.638,00
Cantabria	1.471.583,00
Castilla y León	2.152.493,00
Castilla-La Mancha	2.145.005,00
Cataluña	4.516.098,00
Comunidad Valenciana	3.439.736,00
Extremadura	1.677.069,00
Galicia	2.374.545,00
Madrid	3.768.353,00
Murcia	2.230.945,00
Navarra	2.032.957,00
La Rioja	1.579.077,00
Total	40.000.000,00

Los fondos extraordinarios asignados a la enseñanza durante la pandemia representan alrededor del 0,2% del PIB. El resultado ha sido un aumento del presupuesto español total

para educación, que ha pasado del 4,2% al 4,4% del PIB (Consejo Escolar del Estado, 2021). En octubre de 2020, la Federación Española de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi) preparó un informe que describía el comienzo del curso escolar en España (FEDADi 2021). Casi todas las Comunidades Autónomas habían modificado sus previsiones desde julio. El 60% cambió la fecha de inicio del curso académico. La docencia fue heterogénea, con cantidades diferentes de enseñanza por Internet dependiendo de las comunidades y los niveles. En algunos territorios se autorizó la enseñanza presencial cuando las clases ya habían empezado, lo cual discriminaba a los centros de enseñanza que no tenían la posibilidad de adaptarse. En casi todos los casos, la Administración había estado en contacto con las asociaciones de profesores, pero en general no estableció acuerdos con los agentes sociales.

FEDADi señala que, en muchos casos, el número de docentes aumentó, lo cual redujo la ratio alumno-profesor. En algunas comunidades fue muy difícil contratar personal para determinadas materias. Los protocolos se adaptaron constantemente a la situación de pandemia, lo cual agudizó el estrés de toda la comunidad académica de los centros. La responsabilidad recayó principalmente en los equipos directivos, a veces apoyados por personal específico. Alrededor del 20% de los establecimientos educativos consideró utilizar instalaciones adicionales fuera de su emplazamiento habitual. Casi todas las administraciones proporcionaron material higiénico de protección de la salud, pero solo alrededor de la mitad facilitaron equipo técnico. La decisión de utilizar las plataformas digitales oficiales u otras herramientas no fue unánime. Había actividades formativas obligatorias muy específicas, pero también un gran abanico de asignaturas optativas. El número de autobuses escolares no aumentó. Algunas comunidades decidieron suspender servicios como los bares y las bibliotecas. Las actividades extraescolares se cancelaron en casi todos los casos. Los servicios de inspección utilizaron procedimientos heterogéneos, y FEDADi observó que habría sido útil reducir la burocracia y mejorar la colaboración.

Al parecer, el rendimiento académico de los alumnos disminuyó. Ferrero recoge que ADI-MAD afirmó que los alumnos de tercero de ESO (entre 14 y 15 años de edad) suspendieron entre un 15% y un 20% más de asignaturas durante el primer trimestre (septiembre-diciembre 2020) en comparación con el mismo periodo de 2019 (Ferrero 2021).

Sanz, Cuerdo y Doncel (2020) concluyen que “durante el cierre de los centros a causa de la covid-19 se produjo un incremento notable de la utilización de recursos digitales en comparación con los últimos cinco años, si bien el aumento no fue homogéneo en cuanto a aplicaciones ni entre regiones. Sin embargo, en España no hubo divergencia en el acceso a los recursos educativos digitales motivada por el nivel de ingresos de la familia, al menos en lo que respecta a los recursos educativos digitales de libre acceso”.

El Consejo Escolar del Estado publicó la primera versión de su informe sobre la situación

educativa española tras la pandemia en enero de 2021 (Consejo Escolar del Estado, 2021). El informe señalaba que, tras su apertura en septiembre, en noviembre solo el 0,09% de los centros de enseñanza había cerrado debido a la presencia de casos de covid-19, y el 13,37% había tenido grupos en cuarentena. Considerando los datos, la incidencia de la pandemia en los establecimientos educativos fue inferior a la media general. El grupo de edad con la mayor incidencia de contagios (entre 15 y 29 años) contrajo la enfermedad en actividades sociales o familiares, pero no en el centro de enseñanza. Esto indica que las medidas de precaución escolares dieron buenos resultados.

11.4. Conclusiones

Las medidas educativas adoptadas durante la pandemia de covid-19 deben analizarse en dos periodos diferentes: hasta el final del curso académico 2019-2020 (de marzo a julio de 2020), y durante el primer trimestre del de 2020-2021 (de septiembre a diciembre de 2020). Durante el primer periodo, la mayor parte de la enseñanza presencial se suspendió y se sustituyó por modalidades por Internet. En algunos casos, pequeños grupos de Bachillerato volvieron a las aulas en junio para preparar el examen EBAU de acceso a la universidad. En el segundo periodo, la mayoría de los alumnos volvieron a los centros con medidas de control del riesgo sanitario (mascarillas, distancia de seguridad, desinfección y ventilación intensivas, pequeños grupos “burbuja” en las aulas, etc.).

En ambos casos, es posible extraer algunas conclusiones sobre las medidas adoptadas. Intentaremos examinar las causas y presentar las consecuencias resultado de cada conjunto de medidas.

1º) En España, **las medidas se adoptaron tarde**. No hubo políticas proactivas. Las acciones fueron lentas y se emprendieron como reacción al desarrollo de la pandemia, sin un plan de acción previo. En enero de 2020, el Gobierno español supo cuál era la situación en China⁸⁷ y en Italia (un país vecino con numerosos intercambios internacionales con España)⁸⁸.

87. En enero, numerosos informes advertían de la gravedad de la situación, entre ellos los del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de la Policía Nacional, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Centro Nacional de Inteligencia (CNI). Asimismo, el 30 de enero la Organización Mundial de la Salud declaró que la covid-19 era una “emergencia de salud pública de importancia internacional”. Una confirmación de que los datos disponibles urgían a actuar antes de marzo (44 días después de la alerta de la OMS, fue que el 12 de febrero John Hoffman, organizador del Mobile World Congress, anunció la cancelación del congreso (que se preveía que atrajese a 100.000 visitantes de todo el mundo a Barcelona). A raíz del anuncio, el ministro de Sanidad español afirmó que “no había ninguna razón de salud pública que impidiese la celebración de un acontecimiento de estas características en nuestro país”.

https://www.elespanol.com/espana/20200331/informes-oficiales-gobierno-desdeno-efecto-demoledor-coronavirus/478703438_0.html

<https://www.larazon.es/espana/20200324/3tbo4izi6zdtipjmbpgbzogdi.html>

<https://okdiario.com/investigacion/cni-traslado-preocupacion-delegacion-pekín-sobre-covid-19-pero-moncloa-ignora-5499913>

88. A finales de febrero, en Italia ya había 900 casos y 21 fallecidos, y en algunas zonas del país se habían implantado medidas específicas.

En ambos casos, los contagios y las muertes aumentaban rápidamente. El Gobierno no tomó ninguna medida de precaución con los viajeros procedentes de esos dos países. Por ejemplo, no se ordenó la toma de temperatura ni se pidieron pruebas negativas del virus (a pesar de que Italia, por ejemplo, ya lo había hecho).

No se cerraron las fronteras ni se estableció la obligatoriedad de llevar mascarilla para la población. Siguieron celebrándose acontecimientos deportivos internacionales (como el partido de la Liga de Campeones entre el Valencia y el Inter de Milán del 6 de marzo), mítines políticos (la fiesta de Vox en Vistalegre del 8 del mismo mes), fiestas populares como la *Mascletá* de Valencia, así como las manifestaciones feministas para celebrar el 8 de marzo (a las que asistieron numerosos miembros del Gobierno). Solo se canceló un acontecimiento a gran escala: el Mobile World Congress de Barcelona, previsto para el 24 al 27 de febrero y suspendido el 12 de ese mes, si bien la decisión la tomaron los organizadores, y no las autoridades sanitarias. La aplicación de las medidas no empezó hasta la declaración del estado de alarma el 14 de marzo.

- 2º) Las medidas se adoptaron **sin consenso político**. Los actores políticos no garantizaron un comportamiento nacional responsable y digno de confianza. La estrategia del Gobierno no contó con la aprobación de los partidos de la oposición ni con el apoyo de algunas instituciones regionales. Varias Comunidades Autónomas emprendieron acciones que no coincidían con las propuestas del Gobierno nacional. La estrategia tenía que haber sido de país, pero recibió duras críticas porque no había consenso, y fue socavada por los Gobiernos autonómicos. Algunos de los que la censuraron fueron presidentes regionales pertenecientes al partido mayoritario (como Emiliano García-Page, presidente de Castilla-La Mancha, del Partido Socialista)⁸⁹.

No hubo consenso entre el Gobierno central y los Gobiernos de las Comunidades Autónomas. Los diferentes partidos políticos no se pusieron de acuerdo en las acciones básicas comunes (incluso la votación de la declaración del estado de alarma en el Parlamento nacional distó mucho de ser unánime, por poner un ejemplo)⁹⁰.

La descentralización de la enseñanza y la sanidad españolas dificultó el acuerdo sobre medidas de seguridad, como decidir y organizar la compra de equipos de protección –mascarillas, por ejemplo– para los profesionales de la sanidad y la población en general, o la adquisición de respiradores para las unidades de urgencias de los hospitales.

89. <https://www.efe.com/efe/espana/politica/page-reclama-una-estrategia-nacional-mas-meticulosa-y-decida-contra-el-virus/10002-4383874>

90. Los resultados de la votación sobre la prolongación del estado de alarma celebrada en el Parlamento nacional el 29 de octubre fueron de 194 votos a favor y 152 no a favor (en contra o abstención).

La elevada polarización política también obstaculizó el consenso. Tras las elecciones de 2019, en el Parlamento español hay representación de 16 partidos políticos (Parlamento Español 2019). Los partidos Podemos (una formación de extrema izquierda) y Vox (de extrema derecha) defienden ideas radicales opuestas y fomentan la división de la Cámara en dos bloques. El Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Podemos depende del constante apoyo de varios partidos del Congreso para alcanzar la mayoría necesaria para aprobar cualquier decisión.

- 3º) Las instrucciones fueron **improvisadas**. Era difícil prever los resultados. Al principio, las acciones emprendidas fueron tardías y erráticas. Un ejemplo fueron los cambios continuos en la información facilitada por el Gobierno central y los Gobierno regionales. Las constantes actualizaciones indicaban que las medidas se adoptaban sobre la marcha, y no eran meditadas, proactivas ni estratégicas.
- 4º) Hubo una considerable **desinformación que generó incertidumbre**. Al principio de la pandemia no se hizo ningún planteamiento teórico de cómo podría terminar el curso escolar. También reinaba una gran incertidumbre respecto a las condiciones para volver a la enseñanza presencial. Muchas instrucciones y medidas no estuvieron preparadas hasta unos días después del inicio del curso 2020-2021. Entre marzo y junio debería haberse aprendido de la primera ola, pero la incertidumbre se mantuvo hasta principios de septiembre, el mes en el que normalmente se reinician las clases. En consecuencia, el curso escolar se retrasó, y las medidas se adaptaron precipitadamente.
- 5º) **Los profesores y alumnos están insuficientemente capacitados en las TIC**. Los profesores no tenían suficientes competencias digitales que pudieran ayudarles a desarrollar clases por Internet durante el confinamiento. Aunque algunos hogares no disponían de recursos suficientes en cuanto a TIC, las repercusiones para las familias de bajos ingresos fueron menores de lo previsto. “En España no hubo divergencia en el acceso a los recursos educativos digitales motivada por el nivel de ingresos de la familia, al menos en lo que respecta a los recursos educativos digitales de libre acceso”. (Sanz, Cuervo y Doncel, 2020).
- 6º) **El esfuerzo individual de los equipos directivos de los centros y de los profesores fue considerable y muy positivo**. El personal docente logró ofrecer una educación alternativa a través de la enseñanza a distancia. Su capacidad de proporcionar opciones de aprendizaje ha sido decisiva para desarrollar las acciones clave necesarias para impartir enseñanza por Internet primero, y para preparar las aulas para las clases presenciales después del confinamiento. Los centros de enseñanza han funcionado razonablemente bien gracias a su personal y a pesar de la mala gestión política.

Bibliografía

- ACADE (2020, 18 de septiembre) *ACADE solicita al ministro de Sanidad medidas para paliar el impacto de la pandemia en los centros educativos*. Recuperado de <https://educacionprivada.org/noticia/2020-09-18/27546>
- Antiñolo, J., Molina, M. D. y Pérez, A. (2014) Challenges in times of recession in Spain. En S. J. y L. L., *Challenges to Teacher Education in Difficult Economic Times: International Perspectives*, pp. 77-92. New York: Routledge.
- Ayuso, I. (2020, 25 de agosto) *Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/notas-prensa/2020/08/25/comunidad-madrid-contratara-casi-11000-profesores-hara-test-covid-19-docentes-estudio-serologico-alumnos-colectivos-riesgo>
- BOE (2006, 3 de mayo) Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- BOE (2020, 29 de diciembre) *Ley Orgánica 3/2020*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- BOE (2020, 14 de marzo) *BOE*. Recuperado de [https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692#:~:text=Real%20Decreto%20463%2F2020%2C%20de,Publicado%20en%3A&text=67%2C%20de%2014%20de%20marzo,a%2025400%20\(11%20p%C3%A1gs.%20\)](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692#:~:text=Real%20Decreto%20463%2F2020%2C%20de,Publicado%20en%3A&text=67%2C%20de%2014%20de%20marzo,a%2025400%20(11%20p%C3%A1gs.%20))
- Comunidad Autónoma de Madrid (2020, 9 de marzo) Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/03/09/comunidad-madrid-aprueba-medidas-extraordinarias-coronavirus>
- Consejo Escolar del Estado (2020, 7 de abril) *Actuaciones en educación que convendría adoptar como consecuencia de la situación creada por la pandemia*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dbe9c993-9e6f-46fd-b5fb-604ce4f26a93/propuestas-cee-7-abril.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2021) *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia - Avance 15 de Enero*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Constitución Española (1978) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
De Olagüe-Smithson, C. (2019) *Vocational Education in Europe*. Madrid: KDP.
- Diario oficial de la Generalitat Valenciana (2020b, 30 de julio) *Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2020-2021*. Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2020/07/30/pdf/2020_6219.pdf

- Diario oficial de la Generalitat Valenciana (2020, 22 de julio) *Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2020-2021*. Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2020/07/22/pdf/2020_5929.pdf
- Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial (2020, 22 de mayo) *Instrucciones sobre evaluación final, pruebas para la obtención de títulos y certificados*. Recuperado de https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/239a744a-d47d-430b-a64d-a7c5e0484688/2020-05-22_INSTRUCCIONES_DGESFPRE_EVALUACION_FINAL_PRUEBAS_CURSO_2019-2020%20POR%20COVID-19.pdf?t=1590334436094
- Egido, I. (2005) *Transforming Education. The Spanish Experience*. New York: Nova Science.
- Egido, I. y Valle, J. M. (2015) Spain: Education and Regional Autonomy. En Corner, T. *Education in the European Union. Pre-2003 Member States*, pp. 165-284. London: Bloomsbury Academic. ISBN: 978-147-2528-155
- FEDADi (2021) Informe sobre el inicio de curso 2020-2021. Recuperado de <http://www.fedadi.org/?p=2421>
- Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo) *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Ferrero, B. (2021, 20 de enero) *Los alumnos de 14 y 15 años sufren la pandemia: un 20% más de suspensos en el primer trimestre*. Recuperado de *El País*: <https://elpais.com/espana/madrid/2021-01-19/los-alumnos-de-14-y-15-anos-sufren-la-pandemia-un-20-mas-de-suspensos-en-el-primer-trimestre.html>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de *Educause Review*: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Marco, L. (2020, 2 de julio) El Gobierno valenciano se desmarca del resto de autonomías e invertirá 200 millones para aumentar profesorado y reducir la ratio de alumnos por aula. *ElDiario.es*. Recuperado de *ElDiario.es*: https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/educacion-invertira-millones-profesorado-monitores_1_6076198.html
- MEFP (2020) Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/>
- MEFP (2020b, 22 de junio) *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. Recuperado de <http://www.>

educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/06/20200623-guiaprevencioncurso-nuevo.html

- MEFP (2020c, 27 de agosto). *Declaración de actuaciones coordinadas en Salud Pública frente al COVID-19 para centros educativos*. Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2020/270820-covid-curso.aspx>
- Ministerio de Hacienda (2020, 2 de septiembre) *Orden HAC/809/2020, de 1 de septiembre, por la que se determina la cuantía de la distribución definitiva entre las Comunidades Autónomas y Ciudades de Ceuta y Melilla de los recursos previstos en la letra c) del apartado 2 del artículo 2 del RD 22/2020*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/09/01/hac809>
- OECD (2009) *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain 2009*. Paris: OECD.
- Ossenbach, G. (1996) Democratisation and Europeanisation: Challenges to the Spanish Educational System since 1970. En Benner, D. y Lenzen, D. *Education for the New Europe*, pp. 93-105. Oxford: Berghahn Books.
- Parlamento Español (2021) Recuperado de <https://www.congreso.es/web/guest/busqueda-de-diputados?onlyDiputadas=true>
- Sánchez Caballero, D. (2020, 9 de noviembre) *Solo tres comunidades resisten con clases 100% presenciales mientras se agudizan las restricciones por la pandemia*. Recuperado de *elDiario.es*: https://www.eldiario.es/sociedad/tres-comunidades-resisten-clases-100-presenciales-agudizan-restricciones-pandemia_1_6389117.html
- Santos-Montealegre, E. (2020) *Historias de una pandemia. Adiós 2020*. Madrid: KDP.
- Sanz, I., Cuervo, M. y Doncel, L. M. (2020) El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: Efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española* 166, pp. 3-17. doi: ISSN: 0210-9107
- Secretaría de Estado de Educación (2020, 13 de agosto) *Distribución resultante del crédito destinado en el año 2020 al Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en la situación de emergencia educativa del curso 2020-21 provocada por la COVID-19 PROA+ (20-21)*. Recuperado de BOE: <https://www.boe.es/eli/es/res/2020/07/31/9>
- Torres Benayas, V. (2020, 24 de julio) *“No queremos ser cómplices”: los institutos de Madrid se plantan ante la falta de medidas para septiembre*. Recuperado de *El País*: <https://elpais.com/espana/madrid/2020-07-24/no-queremos-ser-complices-los-institutos-de-madrid-se-plantan-ante-la-falta-de-medidas-para-septiembre.html>
- Trujillo, N. L. (2020, 19 de agosto) *Vuelta al colegio en septiembre: este es el plan en cada*

comunidad autónoma. Recuperado de Newtral: <https://www.newtral.es/medidas-covid-colegios-educacion-comunidades-autonomas/20200819/>

- Viceconsejería de Política Educativa (2020, 21 de abril) *Resolución de la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/20.04_resolucion_final_curso_covid-19.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020b, 9 de julio) *Instrucciones sobre medidas organizativas y de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/20.07_resolucion_conjunta_covid-19_para_centros_educativos_en_el_curso_2020-2021.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020b, 11 de marzo) *Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa que modifica la resolución del 10 de marzo de 2020*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/2020.03.12_modificacion_resolucion_conjunta_viceconsejeras_covid-19_.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020c, 9 de julio) *Instrucciones sobre comienzo de curso escolar 2020-2021*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/20.07_resolucion_conjunta_instrucciones_inicio_de_curso_20.21.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020d, 28 de agosto) *Resolución por la que se modifican las instrucciones del 9 de julio de 2020*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/2020-08-28_resolucion_conjunta_modifica_09-07-2020_covid-19.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020, 17 de mayo) *Instrucciones para la puesta en marcha de las actividades permitidas en las fases 0 y I*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/20.05_resolucion_reincorporacion_a_los_centros_educativos_covid-19.pdf
- Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa (2020, 10 de marzo) *Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa sobre instrucciones de funcionamiento de los centros educativos afectados por las medidas contenidas en la Orden 338/2020, de 9 de marzo*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/2020.03_resolucion_conjunta_instrucciones_coronavirus.pdf
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020) *Covid 19 y educación I: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la innovación.

Autores:

Javier M. Valle. Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada “Pedro Rosselló”. Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) especialista en Educación Supranacional, y más concretamente, en la Unión Europea. Director del Grupo de Investigación de la UAM sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Asesor de EURYDICE. Miembro de TEAM-EUROPE. Vicepresidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Director del *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de Educación Comparada REEC*. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Carlos de Olagüe-Smithson. Director del Instituto de Enseñanza Secundaria Pedro de Tolosa y profesor asociado de la Universidad Carlos III. Miembro del Grupo de Investigación de la UAM sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid ADIMAD, y responsable de asuntos internacionales de FP Empresa (Asociación Española de Formación Profesional). Experto en Erasmus y en Formación Profesional.

CAPÍTULO 12

Las repercusiones de la covid-19
sobre un sistema educativo frágil:
el caso de Sudáfrica

*Crain Soudien, Vijay Reddy
y Jaqueline Harvey*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 12

Las repercusiones de la covid-19 sobre un sistema educativo frágil: el caso de Sudáfrica

Crain Soudien⁹¹. Universidad Nelson Mandela y Consejo de Investigación de Ciencias Humanas

Vijay Reddy y Jaqueline Harvey. Consejo de Investigación de Ciencias Humanas, Sudáfrica

Resumen

Este capítulo ofrece una visión crítica de lo que la covid-19 ha supuesto para el sector de la educación en Sudáfrica, y documenta el desarrollo de la pandemia en el espacio educativo para entender sus efectos y las respuestas a corto plazo del sistema de enseñanza. El capítulo comienza con la premisa de que el sistema educativo sudafricano es estructuralmente frágil. El origen de su fragilidad está en las injusticias del *apartheid* que perjudicaba a los centros de enseñanza y a los estudiantes. Sostenemos que el país ha hecho progresos a la hora enfrentarse a este legado, pero que los impulsores del cambio, como la mejora de los ingresos de las familias, de los materiales escolares y de la nutrición, se han visto afectados en tiempos recientes. Debido a la covid-19, la movilidad social ascendente de las comunidades de bajos ingresos es cada vez más precaria, mientras que las desigualdades se agravan.

12.1. Introducción

Ahora que el mundo entra en su segundo año de pandemia de covid-19, no solo es conveniente, sino necesario, entender bien los efectos y las consecuencias de la pandemia en las instituciones sociales, las estructuras y las personas clave. Hay que entenderlos para abordar la crisis inmediata: la contención urgente de los efectos más atroces de la enfermedad. Y lo que es más importante, hay que entenderlos para poder realizar la tarea de mirar hacia el futuro.

Esta tarea orientada al futuro ayudará a desarrollar estrategias que permitirán que los sistemas y las instituciones se adelanten y se preparen para futuros acontecimientos

91. C. Soudien (B) Nelson Mandela University and Human Sciences Research Council, 20, 4th Avenue, Rondebosch East, Cape Town 7789, South Africa [e-mail: crain.soudien@uct.ac.za](mailto:crain.soudien@uct.ac.za) V. Reddy · J. Harvey Human Sciences Research Council, Durban, South Africa.

similares, y aprovechen esta crisis para comenzar de nuevo donde los sistemas, los procedimientos y las prácticas claramente no han funcionado, no han ayudado a todos por igual y no han ofrecido a los ciudadanos ni a las comunidades las oportunidades a las que tienen legítimo derecho. Esta tarea tiene una relevancia inmediata para los sistemas sanitarios y de bienestar social. Sin embargo, es especialmente pertinente en lo que afecta al tema de la educación durante la pandemia de covid-19.

Para comprender las repercusiones de la covid-19 en Sudáfrica, una sociedad enormemente compleja, es fundamental entender el contexto social actual. Aunque es un país de renta media, junto a países como Brasil, México, Turquía y Malasia, y, por lo tanto, tiene acceso a recursos e infraestructuras de los que no disponen los países más pobres, su diversidad social, religiosa, lingüística y cultural se caracteriza por unas profundas divisiones de raza, género y clase. Si bien Sudáfrica ha avanzado en la reducción de la pobreza extrema, “en gran parte debido a las transferencias redistributivas en forma de subvenciones gubernamentales” (Zizzamia, Schotte & Leibbrandt, 2019: 3), los índices de pobreza siguen siendo elevados. Zizzamia y sus compañeros calculan que, aunque la clase media del país ha crecido y se ha diversificado en el aspecto racial, solo supone aproximadamente un 25% de la población nacional. En 2015, el 55,5% de la población de Sudáfrica no podía satisfacer sus necesidades básicas (Stats SA, 2017). Una característica distintiva importante del país es la precariedad social de las personas que están alrededor del umbral de pobreza alimentaria de 515 rands al mes (Zizzamia *et al.*, 2019: 9). Zizzamia y sus compañeros, utilizando la metáfora de “serpientes y escaleras”, destacan que esta precariedad viene determinada por el capital humano de una persona y su acceso al mercado laboral. No se centran específicamente en el acceso a la educación, pero podría argumentarse que el acceso insuficiente a los insumos educativos es claramente un factor fundamental que da pie a esta precariedad. Como mostramos a continuación, el acceso sigue siendo desigual entre la población. Solo en el futuro podremos hacernos una idea de hasta qué punto ha influido la covid-19 en esta precariedad.

Nuestro propósito es entender cómo se han manifestado los efectos de la pandemia en Sudáfrica. El método que adoptamos es analizar los múltiples niveles en los que estos efectos se manifiestan, como el legado, básicamente el de la raza, el nivel socioeconómico y el de las cualidades individuales. Trabajamos con el planteamiento, adaptando la categorización de Amnistía Internacional (2020), de que la experiencia de un alumno con la educación en Sudáfrica depende en su mayor parte de su origen racial y su nivel socioeconómico (que se solapan significativamente), y del factor menos comprendido de sus cualidades de aprendizaje individuales. La desigualdad surge debido a uno de estos factores o a una combinación de los tres.

El capítulo comienza con una descripción del contexto socioeconómico del país, especialmente en lo que se refiere a la impartición de educación. A continuación, se detallan el inicio de la pandemia y las medidas que se adoptaron en los ámbitos nacional y provincial para mitigar los efectos pedagógicos de la disrupción. Estas medidas, como se mostrará, se centraron en mantener el sistema en marcha para cumplir con los requisitos formales del año escolar. Estaba claro que la fragilidad inherente del sistema le daba poco margen para experimentar con nuevas formas de hacer frente a los retos heredados y a los nuevos. Posteriormente, en el capítulo se tratan ampliamente los efectos de la pandemia en dos niveles. El primero, y al que más atención se presta, es el nivel sistémico, en el que se analizan los efectos del cierre escolar, es decir, la pérdida de días de aprendizaje y de oportunidades educativas para los diferentes grupos socioeconómicos. El segundo nivel es el individual. Una característica fundamental de esta experiencia es que muchos estudiantes no pudieron aprender desde casa, lo cual obedecía principalmente a sus condiciones socioeconómicas. No disponían ni de infraestructuras, ni de dispositivos, ni de los fondos necesarios para hacerlo. Pero los problemas también eran personales. Los niños, independientemente de su condición social, aprenden de diferentes maneras. Y estas diferencias no se reconocen en Sudáfrica.

El enfoque que adoptamos en este capítulo es en gran medida el de un ejercicio crítico de evaluación, que pretendemos que sea a la vez integral y analítico. Hemos tratado de localizar todo lo que las autoridades educativas han hecho público oficialmente, como boletines y circulares publicados oficialmente, informes de deliberaciones, debates y consultas que las autoridades han puesto a disposición de todo el mundo. En el país se han realizado varias encuestas públicas relacionadas con la pandemia y la escolarización. Sin embargo, la mayoría se ha centrado en la actitud de la gente con respecto a la apertura de los centros de enseñanza y la disposición de estos a reabrir de forma segura. Aunque existe abundante material personal sobre los efectos de la pandemia en los alumnos y sus familias, este material describe las experiencias de los alumnos en términos generales, pero no constituye un recurso empírico para describir los efectos de la pandemia en el aprendizaje y el rendimiento del aprendizaje, o el bienestar psicosocial y la salud de los alumnos. Nuestro enfoque interrelaciona estratégicamente los datos oficiales con los numerosos datos secundarios con los que hemos contado para nuestra evaluación.

12.2. El inicio de la pandemia

El primer caso de covid-19 reconocido oficialmente en Sudáfrica se registró el 5 de marzo de 2020. Más de un año después, el 28 de abril de 2021, el número de contagios había alcanzado los 1.577.200 casos. El número de fallecidos había llegado a 54.237, y 1.502.986 se habían recuperado (ver [Worldometers.info/coronavirus/country/south-africa/](https://www.worldometers.info/coronavirus/country/south-africa/) y

Turner, le Grange, & Nkgadima, 2021). Al igual que otros países del mundo, Sudáfrica estableció medidas estrictas, como confinamientos de varios niveles y prohibiciones de viajar y de moverse. El Gobierno creó dos estructuras clave para gestionar el desastre: el Consejo Nacional de Mando (CNM), compuesto por ministros clave del Gabinete dirigidos por el presidente de la nación, y el Comité Asesor Ministerial (CAM) en el Ministerio de Sanidad. La función del primero era tomar decisiones con respecto a la pandemia, adoptar las medidas que se instituirían para gestionar la pandemia y coordinar la respuesta del país a la misma. El desafío del CNM no era solo el de salvar vidas, como era el caso de muchos países de altos ingresos, sino también, dada la precariedad de muchos hogares, el de proteger los medios de subsistencia. La función del segundo, el CAM, fue asesorar sobre los múltiples aspectos y cuestiones relacionados con la pandemia.

El 15 de marzo de 2020, el presidente de Sudáfrica, Cyril Ramaphosa, basándose en estas estructuras, declaró que la covid-19 era un desastre nacional. Se ordenó un confinamiento de Nivel 5, primero durante 21 días, y luego se amplió otras dos semanas, y únicamente se permitió operar a los servicios y las empresas esenciales. Se anunció un paquete de ayuda de 500.000 millones de rands para prestar alivio inmediato a los trabajadores desempleados y a las empresas en dificultades. El país, después de mediados de abril de 2020, redujo gradualmente los niveles de confinamiento hasta el Nivel 1, en septiembre de 2020. A raíz del incremento de los contagios durante las fiestas nacionales de diciembre en el país - cuando los niveles diarios de contagio (13.674 personas) superaron las tasas alcanzadas durante el pico de la pandemia en julio de 2020 - el presidente anunció el regreso a las restricciones de confinamiento de Nivel 3. Se prohibieron las grandes reuniones, la circulación transfronteriza salvo los viajes esenciales, y la venta y el consumo de alcohol en los espacios públicos. En enero de 2021, se estableció en el país un confinamiento de Nivel 1.

12.3. La explicación de la fragilidad del sistema educativo de Sudáfrica

Para entender las repercusiones de la covid-19 en el sistema educativo, primero es necesario hacer algunas observaciones respecto a su naturaleza y su estructura. Actualmente, es un sistema joven que lucha por deshacerse de sus orígenes en el *apartheid*. El régimen del *apartheid* había creado 15 autoridades educativas diferentes, y racial y étnicamente definidas. Este sistema contribuyó a que las personas clasificadas como blancas fueran el grupo más favorecido. En los últimos años del *apartheid*, a finales de la década de 1980, los niveles de educación de la población eran bajos. Casi una cuarta parte de los adultos de 25 a 64 años de edad no tenían estudios, y solo el 8% tenían estudios superiores al 12º curso (StatsSA, 2001). Como explican Fiske y Ladd (2004: 44): “En 1994, después de que el Gobierno nacional aumentara significativamente el gasto en los alumnos negros,

la cantidad desembolsada por alumno en los centros de enseñanza blancos era más de dos veces y media superior a la que se gastaba en los alumnos negros en los municipios urbanos segregados”.

El *apartheid* fue abolido en 1994 tras la llegada al poder de un Gobierno de Unidad Nacional liderado por el Congreso Nacional Africano. Para lograr una sociedad más equitativa y económicamente productiva, se dio prioridad a la educación, la escolarización y la economía conforme a la creencia de Nelson Mandela de que “la educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo” (Hattang & Venter, 2011:90). El nuevo Gobierno abolió inmediatamente la segregación y la desigualdad en la educación, y aprobó la Ley de Centros de enseñanza de Sudáfrica (SASA por sus siglas en inglés), que eliminó la discriminación por raza en el sistema y puso a todos los estudiantes bajo una autoridad nacional unificada (DoE, 1996). El departamento nacional era responsable de la política, pero la responsabilidad de su implementación se otorgaba a las provincias según el principio de subsidiariedad.

Conforme a las disposiciones de la SASA (DoE, 1996), el sistema actual está formado por centros de enseñanza públicos y un número relativamente pequeño de centros privados. En 2016, según el último informe oficialmente disponible del Departamento de Educación Básica (DBE por sus siglas en inglés) (DBE, 2018), había 29.749 centros públicos y registrados independientes en Sudáfrica. De esos centros, 14.795 eran centros de primaria con capacidad para 6.929.834 alumnos y 203.139 docentes, 6.186 eran centros de secundaria con 3.989.236 alumnos y 140.532 docentes, y 4.593 eran centros combinados e intermedios con 2.013.465 alumnos y 74.942 docentes. De los 13.307.830 alumnos del sistema, 12.342.283 estaban en centros públicos ordinarios, y 590.282 en centros privados o independientes.

Los análisis autorizados del sistema escolar lo describen como un sistema de dos niveles, caracterizado por los tipos y niveles de desigualdad, que son evidentes en el sistema social más general (ver Reddy *et al.*, 2012; Hunter, 2019). El 75% de todos los estudiantes en el sistema estudia en centros gratuitos, muchos de los cuales adolecen de las desventajas heredadas de ser en su mayoría negros y pobres, mientras que el otro 25% estudia en centros privilegiados, que antes eran en gran parte blancos, y ahora acogen a la clase media, que ha aumentado tras el *apartheid*, y ya no es solo blanca (Spaull, 2019: 4). El sistema mayoritario sufre todos los problemas asociados a la desigualdad racial: las ineficiencias (van den Berg, 2008), la escasez de docentes en materias claves (Simkins, 2015) y un ambiente y una disciplina escolar deficientes (Winnaar, Arends & Beku, 2018). Aunque las infraestructuras y los recursos escolares han mejorado en los últimos 25 años, algunos alumnos siguen asistiendo a centros de enseñanza con infraestructuras deficientes y en edificios en ruinas,

letrinas peligrosas e insalubres, problemas con el suministro de agua, docentes mal equipados, escasez de materiales didácticos, clases grandes y altas tasas de abandono escolar (ver Amnesty International, 2020; Parker *et al.*, 2020 y StatsSA, 2017). El sector privilegiado es exactamente lo contrario; su rendimiento es más alto y es muy funcional (Amnesty International, 2020). Esta división estructural dificulta la gestión del sistema.

Este sistema de dos niveles se refleja en los resultados del país en importantes ejercicios de evaluación comparativa, como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés). El TIMSS se ha llevado a cabo cada cuatro años en 8º o 9º curso desde 1995. Con la finalización del ciclo TIMSS de 2019, ya está disponible una visión longitudinal a lo largo de 25 años. El TIMSS de 1995 clasificó a Sudáfrica como el peor del conjunto de países participantes con una nota muy baja en Matemáticas de 276 (SE 6,7). Solo uno de cada 10 alumnos demostró que había adquirido el dominio mínimo en Matemáticas para su curso. Y fue difícil mejorar los resultados educativos en este primer período de ocho años. Las notas en Matemáticas se mantuvieron estancadas durante los ciclos del TIMSS de 1999 y de 2003. Del TIMSS de 2003 al TIMSS de 2011, el país registró un aumento en la nota media en Matemáticas, y se observaron más subidas en los TIMSS de 2015 y de 2019. Entre 2003 y 2019, el rendimiento en Matemáticas mejoró en 102 puntos TIMSS, o una desviación estándar (Reddy, *et al.* 2020). Las mejoras se debieron en gran medida a los factores más importantes del cambio social después del *apartheid*, la mejoría de las condiciones en el hogar y la escuela gracias a una combinación de intervenciones de bienestar social y factores socioeconómicos, la concesión de subsidios sociales, los planes de alimentación escolar y los subsidios para las matrículas, el incremento de los recursos escolares y los materiales docentes, el aumento del dominio del idioma de la evaluación, la mejora de los conocimientos de los docentes, los mayores niveles de educación de los padres, y una mayor atención a lo que pasaba en los centros de enseñanza y las aulas (Zizzamia, 2019).

La nota media de rendimiento en Matemáticas del TIMSS de 2019 fue de 389 (SE 2,3), y el hecho de que cuatro de cada 10 estudiantes demostraran que habían adquirido las competencias matemáticas mínimas hizo que la clasificación de los resultados educativos del país cambiara de *muy bajos* a *bajos*. Otro éxito incluso más importante después de 2003 fue que los mayores aumentos en el rendimiento los consiguieron los estudiantes con el rendimiento más bajo, que probablemente eran los más desfavorecidos y los que más se habían beneficiado de las intervenciones del Gobierno.

A pesar de estos cambios, hay dos efectos del legado que son relevantes para este análisis de los efectos de la covid-19 en los resultados de los alumnos. En primer lugar, el rendimiento de Sudáfrica sigue estando vinculado a la raza, los orígenes socioeconómicos y

la ubicación geográfica. La diferencia de 75 puntos en el rendimiento en Matemáticas entre los centros de pago y los gratuitos en el TIMSS de 2019 indica que el alumnado de entornos desfavorecidos todavía tiene un nivel de resultados más bajo en comparación con sus compañeros más privilegiados (Reddy *et al.*, 2020). Además, volviendo a la caracterización de la movilidad social de Zizzamia *et al.* (2019) como un fenómeno de “serpientes y escaleras”, debemos preocuparnos por cómo los alumnos desfavorecidos son capaces de mantener los logros que están consiguiendo ya que los impulsores del cambio de los que dependen son vulnerables. El índice de mejora en Matemáticas del TIMSS de 2003 al de 2011 fue de 7,4 puntos por año, pero de 2011 a 2019 disminuyó hasta 4,6 puntos. En este momento, no podemos explicar definitivamente la dinámica de estos cambios, pero, siguiendo a Juan y Visser (2017), insinuamos que podrían estar relacionados con unas mejoras significativas en el entorno doméstico y escolar. Entre otros factores, los ciclos de mayor mejora en el rendimiento del TIMSS tuvieron lugar durante un período en el que se producían “cambios positivos a lo largo del tiempo” en los entornos domésticos de los alumnos (Visser & Juan, 2020: 19-20). La tendencia, que aumentaba a medida que la trayectoria de mejora continuaba, disminuyó después de 2011. Curiosamente, este fue un período en el que las condiciones socioeconómicas en el país empeoraron rápidamente a medida que crecía el desempleo. En un análisis de las repercusiones de la covid-19 para la educación, no se puede sobreestimar la importancia de la relación entre el aumento de las prestaciones sociales y educativas y la mejora del nivel educativo de los estudiantes. Y lo que impulsó esa mejora se vio afectado.

12.4. La respuesta del Gobierno a la covid-19

Cuando quedó claro que Sudáfrica, al igual que el resto del mundo (Zhu & Liu, 2020), se enfrentaba a la perspectiva de un contagio incontrolable, su Gobierno cerró el sistema escolar. El Departamento de Educación Básica (DBE, 2020a), que es el responsable de gestionar todos los centros públicos, anunció al inicio del confinamiento nacional que:

“De acuerdo con la declaración del presidente el 15 de marzo de 2020, los centros de enseñanza permanecerán cerrados a partir del 18 de marzo y se reabrirán el 14 de abril de 2020. Esta decisión se ha visto motivada por las advertencias del Instituto Nacional de Enfermedades Transmisibles y la Organización Mundial de la Salud, que han destacado el alarmante aumento de los contagios en el país en un período de tres días... Se aconseja a los Departamentos Provinciales de Educación, los distritos y los centros de enseñanza que aprovechen este momento, y se les anima a que utilicen el tiempo de manera eficaz, asegurándose de que los alumnos participen en programas estimulantes, como el programa *Read to Lead*, los amigos de las matemáticas, las tareas de vacaciones constructivas, etc., mediante la supervisión y la orientación de los padres

y la comunidad en general mientras los alumnos están en casa. Esto se realizará a través del suministro de libros de texto, hojas de cálculo, libros de lectura, etc.”

El cierre del sistema escolar requería que el DBE planificara e informara a la gente de las medidas que tomaría para mantener el sistema en funcionamiento. En el plazo de un mes, a mediados de abril de 2020, el DBE había puesto en marcha un programa de respuesta a la covid-19 con el apoyo del National Education Collaboration Trust (NECT por sus siglas en inglés), un actor multipartidista de la sociedad civil. Se lanzó una importante iniciativa para proporcionar bidones y suministros de agua a todos los centros educativos y a todas las comunidades (2020a).

Como se ha señalado anteriormente, el confinamiento de Nivel 5 de marzo de 2020 provocó el cierre escolar al comienzo del curso y creó la expectativa de que el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje continuarían desde casa. Los elementos más importantes de este plan de emergencia fueron los siguientes:

1. Un programa multimedia de apoyo a los estudiantes junto con la emisora nacional de radio y televisión, la South African Broadcasting Corporation, bajo el lema “Apoyo a los Alumnos frente a la covid-19”. Se retransmitieron clases a través de tres televisiones públicas y 12 emisoras de radio nacionales y ocho regionales.
2. Se impartieron clases de apoyo curricular en línea para el desarrollo de la primera infancia y los alumnos de 10º, 11º y 12º curso, haciendo hincapié en las Matemáticas, la Física, el Inglés como primer idioma adicional, las Ciencias de la Vida y la Contabilidad; se proporcionaron libros de texto y manuales para docentes; y se alcanzaron acuerdos con las plataformas de telecomunicaciones para eximir del pago de suscripciones y de datos a fin de que los alumnos pudieran acceder al material educativo.
3. El DBE actualizó su sitio web. El material de estudio para todos los cursos se subió a este sitio web (www.education.gov.za). En este material se incluyeron guías de estudio y libretas de revisión para la fase superior (cursos 10º-12º), libros de texto para la fase intermedia y material adicional para grupos con necesidades especiales y para aquellos que repetían curso. Se dieron consejos a los padres para ayudar a sus hijos a aprender. Y también se ofrecieron recursos psicosociales, como directrices para los centros de necesidades especiales.
4. Se pusieron a disposición materiales multimedia para aplicaciones móviles en el sitio web del DBE.

5. Se enviaron correos electrónicos y mensajes de WhatsApp a los docentes responsables de la enseñanza de la lectura y de la gestión de sus centros con consejos sobre cómo enfrentarse a las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.
6. Se realizaron una serie de consultas entre el DBE y los sindicatos de docentes sobre los problemas que surgían durante el confinamiento.
7. El DBE convocó dos consultas nacionales en las que se reunió a aproximadamente 100 expertos en educación para discutir planes y recibir asesoramiento sobre los confinamientos.
8. Se puso en marcha un procedimiento de seguimiento y de evaluación para analizar la preparación del sistema para suministrar equipos de protección personal, la disponibilidad de agua en todos los centros de enseñanza y el nivel de capacidad en los distintos centros para garantizar la seguridad de los alumnos.
9. Se dieron consejos sobre cómo reanudar la alimentación escolar en contextos donde era necesario.

Además de los esfuerzos del DBE, el NECT también pudo informar (NECT, 2020b) de que la Asociación Nacional de Entidades de Cambio Social en la Educación (NASCEE por sus siglas en inglés), una coalición de redes de organizaciones no gubernamentales, financiadores y particulares, se había comprometido a firmar un pacto de colaboración nacional, desarrolló una plataforma en la web que indicaba las actividades y los servicios de las ONG y los financiadores en respuesta a la pandemia, y comenzó a coordinar la organización de contenidos de aprendizaje en línea y no en línea para los estudiantes. Aunque esta lista no es exhaustiva, se adoptó un enfoque multifacético en respuesta a los problemas relacionados con la covid-19, pero dependía en gran medida del acceso a la tecnología y a Internet.

En junio de 2020, el DBE (2020b) publicó su segundo plan a medio plazo llamado *Plan de recuperación escolar en respuesta a la covid-19* (SRPRC por sus siglas en inglés). La propuesta consistía inicialmente en abrir los centros de enseñanza en junio de 2020, pero debido al aumento de los contagios, la fecha se aplazó, y los centros educativos finalmente reabrieron en agosto de 2020. El plan se basaba en una introducción gradual de los cursos y en un enfoque por rotación. Se empezó por los alumnos en clases de exámenes, por lo que el 7º curso y el 12º curso volvieron primero, y luego, los otros cursos de forma gradual. La rotación también permitió que solo algunos cursos asistiesen al colegio en determinados días de la semana para minimizar los peligros de una aglomeración excesiva. Se dio a los

centros de enseñanza opciones de rotación. En el documento se prestaba mucha atención al tema de la seguridad y la mitigación de los contagios. Con respecto al aprendizaje, algunos de los principales objetivos del SRPRC eran:

1. Desarrollar un buen plan de recuperación del currículo.

Esto incluía un plan para la recuperación del tiempo de enseñanza y de aprendizaje. Se prestaba atención a la duración de la jornada escolar, la duración del período escolar y la reducción del tiempo asignado a los exámenes y la evaluación. También se proporcionaba orientación a los alumnos para el aprendizaje autónomo. El SRPRC (DBE, 2020b: 12), con respecto al aprendizaje autónomo, decía que “(e)n el caso del aprendizaje autónomo, el material se prepara de tal manera que los estudiantes puedan progresar de lo conocido a lo desconocido por su cuenta ... Dicho contenido debe estar bien organizado y transmitido a través de plantillas y de ejemplos claros”. El plan de estudios para el 12º curso no se revisó.

2. Gestionar los exámenes y las actividades relacionadas.

Sudáfrica tiene un examen de certificación establecido externamente. Estos exámenes se preparan normalmente con un año de antelación. El DBE tomó la decisión de que los alumnos de todo el sistema no realizaran el examen estándar de junio. El examen final del curso académico, que en circunstancias normales tendría lugar a finales de octubre y en noviembre, se realizaría en noviembre y a principios de diciembre. En cuanto al contenido, seguiría siendo el mismo y todos los alumnos, independientemente de sus oportunidades de aprendizaje, realizarían el mismo examen de nivel de salida.

3. Desarrollar procedimientos operativos estándar para orientar al sector de la Educación Básica para gestionar y contener y la propagación de los contagios.

Estos procedimientos, dirigidos específicamente a garantizar las condiciones sanitarias y la seguridad de los centros de enseñanza durante la pandemia, fueron diseñados con la ayuda del Grupo de Trabajo Técnico de Educación del CAM y el NICD.

La reapertura de los centros educativos se llevó a cabo utilizando un “enfoque diferenciado” (DBE, 2020b: 5). En la parte del currículum del SRPRC había preguntas que reflejaban una preocupación por saber “cuánto contenido curricular no podría cubrirse debido al... confinamiento; las consecuencias del tiempo perdido para la enseñanza y el aprendizaje... la evaluación...; ¿cómo se puede recuperar el tiempo perdido o cómo se puede revisar el currículo para garantizar que la parte esencial del currículo se termine en el tiempo restante disponible?” (DBE, 2020b: 6). El plan explicaba que su ejecución ayudaría a los centros de enseñanza a recuperar “entre 29 y 33 días lectivos... El número de días recuperados será menor que el número de días perdidos y, por lo tanto, habrá una necesidad de recortar y

reorganizar en todos los cursos / años, salvo el 12º curso” (DBE, 2020b: 14). El tiempo perdido para los alumnos de 12º curso en particular se recuperaría mediante un acortamiento del período programado para la preparación del examen y la ampliación de la jornada escolar.

Los principios operativos para orientar al SRPRC se articularon explícitamente en torno a la necesidad de inclusión y equidad, “garantizando que todos los alumnos, y en particular los más vulnerables, accedan al programa planificado”, teniendo en cuenta las necesidades únicas de los centros de enseñanza, las fases y los cursos/años, garantizando que los planes se determinen de manera flexible “guiados por el alcance y el tamaño de la población escolar”, la gestión del tiempo para optimizar el uso del tiempo de docencia, y preservando la calidad del aprendizaje y un “enfoque en las habilidades, el conocimiento y los valores, en lugar de la cobertura de contenido” (ibíd.). Es importante destacar que la salud y la seguridad eran la característica primordial de todos estos planes.

Curiosamente, las autoridades educativas provinciales, dado el principio de subsidiariedad según el cual se rige la educación en Sudáfrica entre el Gobierno central y las provincias, optaron en gran medida por utilizar las directrices y los recursos disponibles a escala nacional. Las excepciones fueron el Departamento de Educación de Free State y el Departamento de Educación de Western Cape (DEWC). El primero, además de repetir los horarios nacionales de las clases y las guías de radiodifusión y televisión, también ofreció *podcasts* de clases sobre temas y cuestiones, y daba a sus alumnos acceso a tutoriales en línea y grabados (ver www.education.fs.gov.za). Por su parte, el DEWC (ver wcedonline.westerncape.gov.za) no solo proporcionó directrices a los centros de enseñanza para gestionar la pandemia, sino que ofreció considerables recursos educativos tanto para los estudiantes como para los profesores y, lo que es más importante, puso a su disposición planes de clases semanales desarrollados por sus equipos internos de asignaturas para todo el currículo. Para cada asignatura de cada curso había un plan de clases y una clase real a la que se podía hacer referencia.

Así pues, la respuesta de Sudáfrica a la pandemia fue similar a la de otros países en los que se hizo hincapié en proporcionar recursos en Internet e impresos para facilitar los procesos educativos. Y ahora pasamos a las repercusiones de la pandemia en la experiencia de aprendizaje. ¿Cuánto aprendizaje hubo y cuáles se puede decir, con un grado razonable de confianza, que fueron las consecuencias de la interrupción?

12.5. La educación en 2020 y en 2021: las repercusiones de la covid-19

Dada la naturaleza sin precedentes de la pandemia y los limitados datos empíricos de los que disponemos, el planteamiento que adoptamos a continuación es trabajar en

gran medida a base de conjeturas con respecto a la evaluación de las repercusiones de la covid-19 en el aprendizaje. Mientras escribíamos este capítulo, se anunciaron los resultados de los Exámenes Nacionales de Certificación Superior, el examen final del sistema escolar. Curiosamente, mientras que la tasa de aprobados nacional disminuyó en 5,1 puntos porcentuales, de 81,3% en 2019 a 76,2% en 2020, la ministra de Educación, Angie Motshekga (2021), explicaba que la disminución era atribuible a una caída en el rendimiento de los *alumnos avanzados*, un grupo de candidatos que estaban repitiendo sus exámenes. Sin embargo, no es posible concluir de esto que la covid-19 *no* haya tenido ninguna consecuencia en el aprendizaje.

En Sudáfrica, al igual que en otras partes del mundo, entre las repercusiones educativas de la pandemia se incluían las siguientes: (i) las pérdidas de aprendizaje debido a los cierres escolares; (ii) el incremento de las disparidades educativas ya existentes; y (iii) la desaparición de los progresos en el aprendizaje logrados a lo largo del tiempo (Dorn, *et al.*, 2020; Hanushek & Woessmann, 2020; United Nations, 2020).

Durante el confinamiento de Nivel 5 de marzo de 2020 había dos maneras de continuar las actividades de aprendizaje: el aprendizaje en línea o el aprendizaje autónomo con la ayuda de padres y hermanos. Incluso para los centros y los estudiantes aventajados que podían hacerlo, varias cuestiones influyeron en la eficacia del aprendizaje en línea. Por ejemplo, la urgencia de responder a la pandemia no permitió la elaboración de un plan de aplicación o de un sistema de apoyo a los docentes y a los alumnos, que se vieron abocados, casi de la noche a la mañana, a seguir un modelo educativo con el que pocos tenían experiencia (Doukakis & Alexopoulos, 2020).

Los centros y los hogares más favorecidos fueron más capaces de mantener el aprendizaje utilizando estrategias de aprendizaje en línea, aunque esto exigió un esfuerzo y planteaba desafíos tanto para los docentes como para los padres. Para este grupo de alumnos, la escolarización continuó a través de las clases en línea, ya fuera a través de la enseñanza en directo o de clases grabadas subidas a Internet.

Sin embargo, muchos centros educativos desfavorecidos no disponían de medios para facilitar un aprendizaje a distancia satisfactorio (Parker *et al.*, 2020; Spaul, 2020). En las familias más pobres, muchos niños carecían de un espacio de trabajo tranquilo, un escritorio, un ordenador o conectividad a Internet, y no tenían padres que tuvieran el tiempo o la capacidad para asumir el papel de profesores en casa. La Encuesta General de los Hogares de 2018 estimó que el 22% de las familias tenían acceso a un ordenador, y solo el 10% tenía acceso a Internet (StatsSA, 2019: 63). Spaul y Van der Berg (2020: 8), basándose en una encuesta que realizaron, descubrieron que, aunque el 90% de los hogares sudafricanos afirmaban que tenían acceso a un teléfono móvil, solo el 60% aseguraba tener

acceso a Internet a través de su teléfono móvil.

Una encuesta realizada a sus miembros por el Sindicato Democrático de Docentes de Sudáfrica (SADTU, 2021) reveló que dos tercios de los alumnos de los hogares más pobres casi no tuvieron comunicación con sus docentes durante los cierres escolares. Durante el tiempo que los alumnos permanecieron en casa, Spaull y Van der Berg (2021: 9) calcularon que el 18% de todos los niños en el grupo de edad escolar estaban en hogares sin un cuidador adulto durante el día. Es más, sin el contacto con un profesor o la supervisión de un adulto, muchos alumnos de lengua materna africana no habrían tenido ayuda para entender el inglés en el que se habrían impartido la mayoría de las clases.

Esta diferenciación en el capital social y los recursos dio lugar a un conjunto diferenciado de experiencias de aprendizaje desde casa. Aunque todos los alumnos sufrieron pérdidas de aprendizaje durante este tiempo debido a que el 75% del alumnado no tenía acceso a insumos educativos, muchos niños de origen pobre no tuvieron prácticamente ningún aprendizaje. Varios medios de comunicación lo confirmaron. El director ejecutivo de un gran sindicato de docentes describía la situación de los alumnos de 1^{er} curso en varios centros de enseñanza del país: "... (va a) ... ser una generación de personas que no saben leer en absoluto. Si creemos que tenemos un problema con la lectura ahora, miremos este espacio" (Macupe, 2021: 5). Macupe (ibíd.) citaba a un padre que dijo que su hijo iba a la escuela secundaria, pero que le costaba leer y escribir. Como hemos señalado anteriormente, el Gobierno fomentó los programas de aprendizaje a través de la radio y la televisión públicas, pero estos abarcaban un número limitado de asignaturas y cursos, y no fueron suficientes para eliminar las desigualdades en el acceso a los recursos. Spaull y Van der Berg (2020), basándose en que los programas de televisión solo estaban disponibles durante una hora y media al día, calcularon que a los estudiantes solo se les impartía el equivalente al 5% del tiempo de docencia que habrían recibido en una jornada escolar normal.

El cierre escolar también conllevó la suspensión de los servicios complementarios prestados a través del sistema escolar. Por ejemplo, en la actualidad, más de nueve millones de alumnos reciben dos comidas al día a través del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE). La suspensión de este programa durante el período de confinamiento dejó a estos niños en riesgo de desnutrición durante varios meses (Le Grange, 2020; Parker *et al.*, 2020).

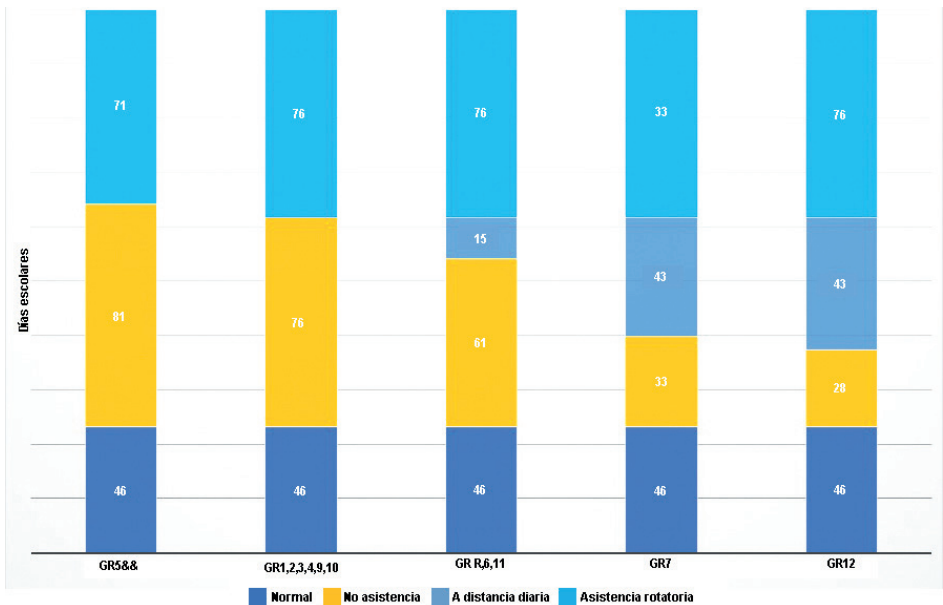
Para muchos estudiantes, la escuela es una fuente de educación, así como de seguridad y apoyo. Una escuela ubicada en una zona rural trasladó a sus instalaciones a los alumnos de último año con sus docentes para continuar sus estudios y para seguir ayudándoles durante el confinamiento (CBS News, 2020). Como decía un alumno, muchos eran conscientes de la importancia de la

educación para la movilidad social y la reducción de la desigualdad: “Hay cuatro personas en cada habitación, y almorzamos allí después de la escuela. Es importante porque recibir una buena educación, especialmente en Sudáfrica, determina dónde vas a terminar en la vida” (ibíd).

12.6. El tiempo fuera de los centros de enseñanza y las aulas: el agravamiento y el incremento de las desigualdades

Los centros de enseñanza cerraron el 14 de marzo de 2020, y se volvieron a abrir de manera escalonada a partir del 8 de junio de 2020. Los alumnos de 12º curso y 7º curso, después de no asistir a la escuela durante 28 y 33 días, respectivamente, fueron los primeros en regresar. Los últimos en hacerlo fueron los de 5º y 8º, que llevaban 81 días sin colegio (Gustafsson, 2020a; Mohohlwane, Taylor & Pastor, 2020). Cuando se reiniciaron las clases completas de los primeros cursos (12º, 7º, R, 6º y 11º), los centros de enseñanza consiguieron el *distanciamiento diario* distribuyendo al alumnado en diferentes aulas. Cuando volvieron los cursos restantes, para cumplir los protocolos de distanciamiento social, los alumnos asistían a clase según un sistema de rotación, a veces en días alternos. El trabajo de Gustafsson (2020a), que utiliza datos oficiales, muestra que es posible contabilizar el número de días lectivos que se perdieron debido a los cierres.

Cuadro 12.1: Extensión y pauta de la asistencia escolar por curso



Fuente: Gustafsson, 2020a: 1

Gustafsson calculó que la mayoría de los alumnos podrían haber perdido casi el 60% de los 198 días lectivos presenciales previstos originalmente. Cuando se diferencia por el estatus socioeconómico, los alumnos del grupo de bajo NSE perdieron el 65% del tiempo presencial. Se calcula que los alumnos de 12º curso, que realizan un examen estandarizado externo, que no se adaptó en absoluto, perdieron alrededor del 35% del tiempo presencial. Esta pérdida de tiempo de aprendizaje presencial obligó a reducir y reorganizar el currículo para el alumnado que regresó a los centros en 2020. En enero de 2021, el 58% de los directores de centros educativos informaron de que habían terminado la mayor parte del currículo reducido en la mayoría de las asignaturas (SADTU, 2021).

Si bien podemos estimar y cuantificar la pérdida de tiempo de aprendizaje presencial en los centros de enseñanza, es más difícil cuantificar la pérdida real de aprendizaje. Aquí es útil el modelo desarrollado por investigadores como Maldonado y De Witte (2020), que se basan en estudios que tienen en cuenta los efectos en los resultados de las pruebas después de largas vacaciones de verano (Cooper *et al.*, 1996), la no asistencia a la escuela (Aucejo & Romano, 2016) y la experiencia de las diferencias en el tiempo de enseñanza (Lavy, 2015). Estos estudios muestran que una interrupción de las rutinas escolares provoca pérdidas de aprendizaje debido al deterioro de la memoria y las limitadas posibilidades de aprendizaje durante las vacaciones escolares. Las conclusiones de sus hallazgos son que:

- 1- *Habrán* pérdidas de aprendizaje debido a los cierres escolares relacionados con la pandemia.
- 2- Las pérdidas de aprendizaje serán mayores en Matemáticas que en Lectura.
- 3- Las pérdidas de aprendizaje no serán uniformes, ya que los estudiantes desfavorecidos sufrirán mayores pérdidas educativas (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Liu 2020; Hanushek & Woessmann, 2020).

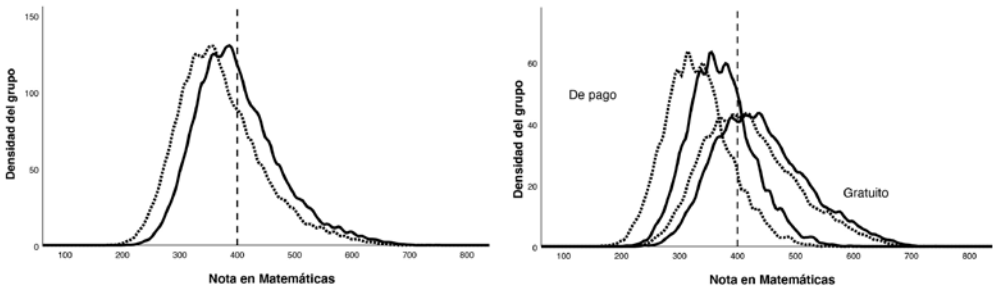
Para calcular las pérdidas de aprendizaje en Sudáfrica debido a la pandemia, optamos por analizar las interrupciones en 2020 y hacer conjeturas sobre cómo podrían ser los posibles escenarios de aprendizaje. Adaptamos a los datos sudafricanos la metodología del Banco Mundial⁹² que analizaba los escenarios de cómo se vería afectada la curva de aprendizaje por el cierre escolar. Y nos planteamos la siguiente pregunta: si el instrumento de rendimiento del TIMSS de 2019 se aplicara a los alumnos de 9º curso en octubre de 2020 (lo llamaremos *estimación prevista del TIMSS de 2020*) ¿cuál sería su nota en Matemáticas?

92. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>

En el TIMSS de 2019, la nota media nacional en Matemáticas fue de 389, con una desviación estándar (DE) de 77 puntos (la nota de los centros de pago fue de 440 con una DE de 79), y la de los centros gratuitos de 365, con una DE de 61). En toda Sudáfrica, cuatro de cada 10 alumnos demostraron que habían adquirido las competencias matemáticas básicas, y dos de cada tres alumnos en centros de pago y uno de cada cuatro en centros gratuitos habían adquirido esta competencia.

Hemos trazado las curvas de aprendizaje en Matemáticas sudafricanas (Cuadro 2A). En el primer cuadro (A), la línea continua representa la curva de aprendizaje del rendimiento en Matemáticas del TIMSS de 2019 de Sudáfrica. El segundo cuadro (B) muestra la curva de aprendizaje en los centros gratuitos y en los de pago. Los alumnos de los centros de pago (cuadros de la derecha) obtienen notas más altas que sus homólogos de los centros gratuitos (cuadros de la izquierda). La línea de puntos vertical, en la nota de Matemáticas de 400, representa el punto de competencia mínima en Matemáticas. Los alumnos que tienen una nota inferior a 400 puntos no han adquirido las destrezas matemáticas mínimas para ese curso.

Cuadro 12.2. Curvas de las pérdidas de aprendizaje para el TIMSS de 2020 basadas en el TIMSS de 2019⁹³



Nuestro reto consistía, por tanto, en predecir las notas en Matemáticas para el “TIMSS de 2020” dada la naturaleza sin precedentes de la pandemia, las incertidumbres metodológicas para calcular las pérdidas de aprendizaje, los limitados datos empíricos que tenemos a nuestra disposición y lo poco que sabemos sobre cómo se llevó a cabo el proceso de recuperación curricular. El enfoque metodológico que adoptamos consistió en revisar otros

93. Nota: el gráfico de la pérdida de aprendizaje no se ha realizado a escala.

estudios que predijeron las pérdidas de aprendizaje y supusieron cuáles serían las repercusiones de la covid-19 en el aprendizaje solo en 2020.

Muchas predicciones se basan en “extrapolaciones sugestivas” de estudios anteriores. Estas pérdidas de aprendizaje se predicen en términos de pérdida de una parte de un año de escolaridad (Azevedo *et al.*, 2020), de disminución de las mejoras de aprendizaje expresadas como pérdida porcentual (Kuhfeld *et al.*, 2020), de pérdida de futuras mejoras (Psacharopoulos *et al.*, 2020) o de pérdida de años de aprendizaje (Kaffenberger, 2020).

Como ejemplo ilustrativo, Maldonado y De Witte (2020) calcularon los efectos de los cierres escolares en las notas estandarizadas de los alumnos de 6º curso en Bélgica utilizando seis años (2015 a 2020) de datos de pruebas estandarizados y datos administrativos que medían la condición socioeconómica del alumnado. Los centros de enseñanza belgas permanecieron cerrados durante nueve semanas (o un tercio) del curso escolar. En las tres primeras semanas del cierre escolar, los docentes solo pudieron repetir y revisar contenidos previamente impartidos. En las cuatro semanas siguientes, los docentes prepararon nuevos materiales que se impartirían cuando los centros de enseñanza se reabrieran. La mayor parte del tiempo se dedicó a las asignaturas básicas: Lengua, Matemáticas y Lectura. Se estima que se impartió una educación a distancia durante un total de cuatro horas al día, pero puede que un tercio de los alumnos no haya tenido acceso al aprendizaje en línea.

En este contexto, los autores observaron que “los alumnos del curso de 2020 tienen unas notas medias escolares en Matemáticas entre una quinta y una cuarta parte de una desviación estándar por debajo de los alumnos que realizaron los exámenes estandarizados en los cinco años anteriores” (página 12). Otra conclusión fue que la desigualdad dentro de los centros de enseñanza y entre los centros aumentó debido a los cierres escolares.

Aunque Sudáfrica está lejos de Bélgica geográficamente y en términos de características demográficas y socioeconómicas, aplicaremos los resultados del estudio del panel de Bélgica para calcular las pérdidas de aprendizaje en Sudáfrica. Reconociendo las diferencias contextuales, suponemos que las pérdidas de aprendizaje en Sudáfrica serán mayores que en Bélgica. Por lo tanto, la aplicación de los resultados del estudio belga representa el escenario de pérdida mínima de aprendizaje para 2020 en Sudáfrica.

Utilizando el rango de pérdidas de aprendizaje (0,19 a 0,25), para Sudáfrica prevemos un escenario en el que la pérdida de aprendizaje sea de 0,25 DE en los centros gratuitos y de 0,19 DE en los centros de pago. La disminución de la nota nacional será de 0,21

DE. La Tabla 12.1, aplicando estos valores a los datos del TIMSS de 2019 de Sudáfrica, proporciona las estimaciones sudafricanas para el “TIMSS de 2020”.

Tabla 12.1: Proyección de las notas en Matemáticas en el ‘TIMSS de 2020’

	TIMSS 2019 Nota en Matemáticas (DE)	Pérdida de aprendizaje: DE y nota	TIMSS 2020 Nota en Matemáticas	TIMSS 2015 Nota en Matemáticas
Nacional	389 (DE 77)	0,21 DE (16 puntos del TIMSS)	373	372
Gratuito	440 (DE 79)	0,19 DE (15 puntos del TIMSS)	425	430
De pago	361 (DE 61)	0,25 DE (15 puntos del TIMSS)	346	342

Como muestra la proyección, si las clases de 9º curso realizaran la prueba de rendimiento del TIMSS de 2019 en 2020, en el mejor de los casos, las notas en Matemáticas del TIMSS de 2020 caerían de 389 a 373 puntos. El rendimiento en Matemáticas disminuirá hasta 425 puntos en los centros de pago, y hasta 346 puntos en los centros gratuitos. La línea de puntos del Gráfico 12.2A representa las curvas de aprendizaje nacionales más bajas, y en el Gráfico 12.2B las curvas de aprendizaje más bajas de los centros de pago y los gratuitos. La aplicación de la metodología de Maldonado y De Witte a los datos sudafricanos muestra que las notas del *TIMSS de 2020* han disminuido hasta los niveles del TIMSS de 2015, en el que la nota nacional fue de 372 (430 en los centros de pago y 342 en los centros gratuitos) (Reddy, *et al.*, 2016).

En el TIMSS de 2019, el 41% de los estudiantes demostraron que habían adquirido las habilidades básicas en Matemáticas. En 2020, se prevé que esto descienda a los niveles de 2015 (el 34%). La parte sombreada en el gráfico representa la proporción de estudiantes adicionales que no pueden demostrar un dominio básico de las Matemáticas debido a los cierres escolares relacionados con la covid-19.

La triste e incómoda verdad es que es probable que Sudáfrica, que comenzó 2020 con unas notas de rendimiento bajas y desiguales, termine el año con unas notas aún más bajas. Las mejoras en el rendimiento que se han conseguido desde 1994 probablemente volverán a los niveles de rendimiento registrados en el TIMSS de 2015, es decir una pérdida de cinco años de aprendizaje. Además, los efectos de la pandemia en el sistema educativo aumentarán las desigualdades existentes.

En este terreno inexplorado de la pandemia, que abarca las pérdidas y la recuperación del

aprendizaje, no sabemos todavía el número de días que se perderán por el cierre de centros escolares en 2021, la calidad de la participación que experimentarán los alumnos cuando estén en la escuela y cómo se realizará la recuperación del aprendizaje individual. Si no se produce una recuperación rápida de las pérdidas de aprendizaje, nuestra previsión es que habrá menos alumnos que terminen el colegio con las aptitudes y los conocimientos necesarios para acceder a la educación posescolar y a las oportunidades formativas, y para encontrar un lugar apropiado en el mercado laboral. Basándonos en lo que hemos presentado aquí, afirmamos que la covid-19 tendrá consecuencias duraderas en nuestros sistemas educativos, económicos y sociales.

12.7. El desarrollo del alumno individual

En la parte final de este capítulo, nos centramos brevemente en la situación del alumno individual. Sostenemos que sabemos poco sobre la dinámica del aprendizaje de los alumnos individuales y sus experiencias de aprendizaje en asignaturas individuales. La covid-19 ha hecho que muchas personas, especialmente los padres, se planteen cómo aprenden los niños de una manera nueva y, con suerte, educativa. Sugerimos que se preste más atención a las desigualdades que sufre el alumno individual, ya que es uno de los problemas más difíciles planteados por la pandemia.

Para comprender las circunstancias del alumno individual, es necesario tener en cuenta sus factores sociales y biológicos, que interactúan entre ellos para contribuir al desarrollo individual, un proceso complejo y con múltiples fases (Jotterand, 2018; Stetsenko, 2017). Vamos a presentar brevemente los factores de la naturaleza y la educación. Un ejemplo fundamental para el aprendizaje es que en el desarrollo del cerebro individual influyen el desarrollo biológico y los factores ambientales. Esto se conoce comúnmente como plasticidad cerebral, que explica cómo los factores ambientales determinan de forma significativa las vías neuronales dentro del cerebro. La exposición a factores protectores o de riesgo dentro de nuestro entorno contribuye o dificulta el desarrollo del cerebro (Jotterand, 2018; Shavit *et al.*, 2018; Stetsenko, 2017). Estos conocimientos sobre el desarrollo individual suponen un cambio del determinismo biológico a la idea de que el individuo se adapta a diversas formas de ajustes experienciales (Stetsenko, 2017). Por lo tanto, tanto la biología del individuo como los factores dentro de su entorno influyen de manera fundamental.

A medida que nos alejamos del reduccionismo biológico, debemos entender lo activamente que los cuerpos humanos reaccionan ante sus propios compromisos con el mundo físico, ambiental y social en general, y los organizan y los coordinan (Stetsenko, 2017). Basándose en el trabajo de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky y otros, en el siglo XX “se entiende que los seres humanos realizan, desde su nacimiento, un proceso continuo de actividades

relacionales que los conectan inextricablemente con su entorno y otras personas” (Stetsenko, 2017: 127). Por consiguiente, el desarrollo es una actividad evolutiva y de por vida de la que surgen las cualidades individuales. El individuo contribuye críticamente y genera su propio desarrollo (Stetsenko, 2017). Esta evolución, además, no tiene lugar de forma aislada, sino que está integrada dentro de las prácticas sociales colectivas y depende de las ayudas, las herramientas y las mediaciones socioculturales (Stetsenko, 2017). Las condiciones sociales que permiten o impiden el desarrollo individual son de una importancia básica, al igual que la interacción entre el individuo y ese entorno (Stetsenko, 2017). Así pues, el desarrollo es “la consecuencia de las relaciones dinámicas entre lo biológico y lo social, entre el individuo y los demás: otras personas, a través de múltiples entornos, a través de personas y de artefactos que pueden ser físicos y / o ideacionales” (Lee, 2017, p. 95). La pandemia ha evidenciado el tema del desarrollo y sus complejidades.

Por tanto, el desarrollo de la trayectoria que sigue el alumno depende fundamentalmente de los apoyos, las herramientas y las mediaciones socioculturales. Asimismo, la naturaleza personal del desarrollo indica que la ayuda, las herramientas y la mediación proporcionadas por los docentes y los padres no solo deben ser accesibles para todo el mundo y todas las comunidades, que deben disponer de ellas, sino que también deben adaptarse para satisfacer las necesidades individuales (Stetsenko, 2017).

A medida que los alumnos individuales se relacionan activamente con su mundo y construyen conjuntamente sus experiencias únicas, requieren un apoyo personalizado que les ayude en su desarrollo y en su rendimiento académico. Esto es especialmente necesario en Sudáfrica, donde tenemos una población de estudiantes extremadamente diversa que varía según la raza, la clase, el origen étnico, el idioma, la religión y muchas otras identidades (Soudien, 2020a). Utilizando la desigualdad como ejemplo, debemos abordar la forma en que los estereotipos sobre la experiencia de la pobreza se reflejan en las vidas de los alumnos y en las prácticas docentes y en la organización de la enseñanza. No basta con utilizar la descripción social de “blanco” o “negro” para entender la experiencia de aprendizaje del niño. Cada niño es diferente. Se deben desarrollar herramientas para ayudar a los gestores y a los docentes a comprender hasta qué punto incluso los currículos y las prácticas docentes perpetúan las percepciones estereotipadas de la capacidad y de los recursos para salir adelante. Estos marcos nos alejan de las explicaciones deterministas que se basan en las carencias en vez de analizar la manera en que el entorno sociocultural puede ayudar a todos los estudiantes en sus necesidades de desarrollo humano funcional (ver Lee, 2017). Para mostrar la complejidad del desafío al que se enfrentan en su aprendizaje los estudiantes en Sudáfrica, y la influencia de la covid-19, nos remitimos a un estudio de caso realizado por Shafieka Isaacs (2020) durante el período de confinamiento.

Isaacs (2020) ofrece una descripción narrativa de cómo Kabelo, un niño de nueve años de 2º curso que vive en la zona segregada de Soweto, lidió con su experiencia de aprendizaje tanto antes como durante la covid-19. A través de la descripción de varias contradicciones entre el rendimiento y el comportamiento de Kabelo en ámbitos académicos y de juego antes de la covid-19, el autor muestra la relación entre la desigualdad estructural persistente y la vida de este alumno. Por ejemplo, dentro de la educación formal, Kabelo debe participar en la enseñanza y el aprendizaje monolingües según lo establecido en el currículo. Y debido a sus bajos resultados en las pruebas de alfabetización, le clasificaron como un alumno de bajo rendimiento académico. Sin embargo, fuera de este ámbito, Isaacs muestra que es, en términos reales, multilingüe y se desenvuelve hábilmente por su mundo, tiene voluntad y toma decisiones responsables. Esta contradicción y otras dan a entender que los dos sistemas – el hogar y la escuela – entran en conflicto, ya que solo el sistema de rendimiento académico goza de legitimidad, mientras que los conocimientos y la capacidad mostrados en el sistema de juego no se reconocen. Durante el confinamiento, se identificaron otras contradicciones y reconocimientos erróneos cuando se cerraron los centros de enseñanza, y Kabelo tuvo que quedarse en casa. Por ejemplo, aunque estaba automotivado para ver canales de televisión educativos, para participar en el aprendizaje a través del juego y para hacer las pocas tareas que su madre recogió para él en la escuela, el centro no observó ni reconoció su experiencia real, ni siquiera la voluntad que demostró. Existe una contradicción entre la forma en que Kabelo, considerado un alumno de bajo rendimiento, intentó continuar su aprendizaje y la falta de comunicación y orientación que recibió (Isaacs, 2020).

Afirmamos que el caso de Kabelo es un ejemplo de lo que tenemos que entender mucho mejor. Aquí se argumenta que la forma en que los estudiantes están posicionados, ubicados y capacitados individualmente para gestionar su aprendizaje es sumamente importante. Un sistema educativo socialmente justo es aquel que no solo reconoce las diferentes circunstancias sociales de los alumnos, sino que también tiene en cuenta su dinámica de aprendizaje y responde con políticas, pedagogía y currículos inclusivos. Kabelo sufre una desigualdad social y sistémica – es un alumno negro en una parte desfavorecida del sistema escolar– pero también está en desventaja por la falta de reconocimiento de su capacidad y sus aptitudes individuales. Este último punto reviste una importancia especial.

La literatura sobre el aprendizaje y la cognición ahora es clara. Las menores oportunidades para la estimulación – debido a la escasez de oportunidades, la existencia de traumas (y afirmamos que el cambio de la lengua materna al aprendizaje en inglés es un ejemplo de trauma), y la falta de alimentos nutritivos - provocan respuestas hormonales en los estudiantes que afectan negativamente al desarrollo neurocognitivo, a los posibles logros educativos, y en última instancia, a la movilidad social ascendente (ver, entre otros,

Farah, 2010; World Bank, 2018). El ejemplo de Kabelo plantea la necesidad de una mayor investigación interdisciplinaria para desarrollar una educación basada en la evidencia que pueda proporcionar respuestas individualizadas para los estudiantes sin que se pierdan las relaciones humanas y la interacción, que también son necesarias para el aprendizaje (Nóvoa & Alvim, 2020).

12.8. Conclusión

Aunque no podemos afirmar categóricamente hasta qué punto se han producido pérdidas de aprendizaje y su magnitud, podemos considerar en líneas generales que las ha habido. También es probable que la pérdida de aprendizaje la hayan sufrido de manera desproporcionada aquellos que son vulnerables y que tienen menos capacidad para utilizar los recursos del sistema. Los niños privilegiados, excepto los que tienen dificultades de aprendizaje, están más capacitados para suplir las deficiencias de un sistema educativo, y podría decirse que volverán a su trayectoria académica con relativa facilidad. Por tanto, la covid-19 ha puesto de manifiesto tanto las desigualdades en los elementos necesarios para seguir aprendiendo desde casa - como los fondos, los dispositivos y los datos digitales, y la alimentación - como la disparidad en la adecuación de los docentes, los alumnos y los padres para hacerlo. A pesar de que muchos países sufren esta división, lo distintivo de la experiencia sudafricana es la fragilidad de su sistema educativo y su capacidad para enfrentarse a crisis como la de la covid-19. Si bien hemos observado una lenta mejora, es evidente que el sistema tal vez no pueda mantener los logros que ha conseguido. En cambio, como ha demostrado Gustafsson (2020b: 3), la fragilidad de lo que ha impulsado la mejoría del país es evidente: un mejor acceso a los materiales, unos mejores ingresos familiares y un mejor acceso a la alimentación. La covid-19 ha puesto en peligro todos los motores de desarrollo. En su respuesta a la pandemia, el Gobierno ha tenido dificultades simplemente para mantener el sistema en funcionamiento. No ha sido capaz, como los sistemas escolares más dotados de recursos y más consolidados, de improvisar, innovar y experimentar en su respuesta a la pandemia. Como insinuamos en nuestra previsión utilizando los datos del TIMSS, el país corre el riesgo de perder lo que había ganado en cinco años. Como incluso revela este primer intento de entender la experiencia educativa de la covid-19, el sistema educativo sudafricano y los enfoques educativos más predominantes que se están implementando no son lo suficientemente sólidos e innovadores para enfrentarse a lo más urgente, que es estabilizar el sistema, por no hablar ya de las dificultades para innovar y conseguir una mayor igualdad.

Bibliografía

- Amnesty International. (2020). *Broken and Unequal: The State of Education in South Africa*. Reino Unido: Amnesty International Ltd.
- Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55(C), p. 70-87.
- Brandon, C. (2020). Learning at a distance: strategies for psychological safety. *Professional Educator*, 23, p. 42-43.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Grewathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. [Recuperado el 27 de enero de 2021 de <http://www.jstor.org/stable/1170523>]
- Department of Basic Education. (2018). Education Statistics in South Africa 2016. Publicado por el Departamento de Educación Básica. Pretoria: Departamento de Educación Básica. [Recuperado el 25 de enero de 2021]
- Department of Basic Education. (2020a). *Containment/management of Covid-19 for schools and school communities*. [Recuperado el 25 de enero de 2021 de <https://www.education.gov.za/covid19.aspx>]
- Department of Basic Education. (2020b). *School Recovery Plan in Response to Covid-19*. [Recuperado el 25 de enero de 2021]
- Department of Education (DoE). (1996). South African Schools Act (SASA).
- Department of Education (DoE). (2010). Trends in Education Macro Indicators Report. South Africa. <https://static.pmg.org.za/docs/100108report.pdf>
- Dorne, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss – disparities grown, and learners need help. McKinsey Company Publication. [Recuperado el 27 de enero de 2021 de <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-learners-need-help?cid=eml-web>]
- Doukakis, S., & Alexopoulos, E.C. (2020). Distance learning for secondary education students. The role of educational neuroscience. In C. Frasson *et al.* (Eds.): BFAL 2020, LNAI 12462, p. 160-168, 2020. Springer Nature Switzerland AG 2020.
- Fiske, E. & Ladd, H. (2004). *Elusive Equity: Education Reform in Post- Apartheid South Africa*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.
- Gustafsson, M. (2020a). The argument for returning to full daily attendance. [Myemissions.co.za/](https://myemissions.co.za/)

- School%20reopenings%202020%2012%2009.pdf. [Recuperado en diciembre de 2020]
- Gustafsson, M. (2020b). How is the Covid-19 pandemic affecting educational quality in South Africa? Evidence to date and future risks. *Insights Briefs*, NIDS-CRAM, 15 de julio de 2020. [Cramsurvey.org/wp-content/uploads/2020/07/Gustafsson.-Nuga.-How-is-the-Covid-19-pandemic-affecting-educational-quality-in-South-Africa_-1.pdf](https://cramsurvey.org/wp-content/uploads/2020/07/Gustafsson.-Nuga.-How-is-the-Covid-19-pandemic-affecting-educational-quality-in-South-Africa_-1.pdf). [Recuperado el 26 de marzo de 2021]
 - Hanushek, E.A., & Woessmann. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD Publication. [Recuperado el 26 de enero de 2021 de <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>]
 - Hattang, S. & Venter, S. (2011). *Nelson Mandela by Himself*. Johannesburg: Pan MacMillan.
 - Hunter, M. (2019). *Race for Education: Gender, White Tone, and Schooling in South Africa*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
 - Jotterand, F. (2018). Childhood brain development, the educational achievement gap, and cognitive enhancement. *Frontiers in Pharmacology*, 9, Artículo 1142, 8 páginas. doi: 10.3389/fphar.2018.01142.
 - Juan, A. & Visser, M. (2017). Home and school environmental determinants of science achievement of South African learners. *South African Journal of Education*, 37(1), Art. # 1292, 10 páginas, doi: 10.15700/saje.v37n1a1292
 - Kuhfeld, Megan, James Soland, Beth Tarasawa, Angela Johnson, Erik Ruzek, and Jing Liu. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. (EdWorkingPaper: 20-226). [Recuperado del Annenberg Institute de la Universidad de Brown: <https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>]
 - Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *Economic Journal*, 125(588), p. F397-F424.
 - Lee, C. D. (2017). Integrating research on how people learn and learning across settings as a window of opportunity to address inequality in educational processes and outcomes. *Review of Research in Education*, 41, p. 88-111.
 - Le Grange, L. (2020). Covid-19 pandemic and the prospects of education in South Africa. Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09514-w>
 - Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, p. 49-76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09494-0>

- Maldonado, Joana & De Witte, Kristof. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. Kuleuven, Department of Economics. Discussion Paper Series. Septiembre de 2020. https://www.researchgate.net/publication/344367883_The_effect_of_school_closures_on_standardised_student_test_outcomes. [Recuperado el 28 de febrero de 2021]
- Macupe, B. (2021). Pandemic Cripples Learners' Futures. *Mail and Guardian*, del 22 al 28 de enero de 2021, p. 5.
- Mohohlwane, N., Taylor, S. & Shepherd, D. (2020). Covid-19 and basic education: Evaluating the initial impact of the return to schooling. A NIDS- CRAM Survey.
- Motshekga, A. (2021). Keynote Address by the Minister of Basic Education, delivered at the Release of 2021 National Senior Certificate (NSC) Examination Results, 22 de enero de 2021⁹⁴. Education.gov.za/Newsroom/Speeches/tabid/950/ctl/Details/mid/9329/ItemID/7989/Default.aspx. [Recuperado el 27 de febrero de 2021]
- National Education Collaboration Trust (2020a). Feedback, 6 de mayo de 2020. https://nect.org.za/in-the-media/from-the-ceos-desk/nect-covid-19-response-weekly-communique-16-april-2020.pdf/file_view. [Recuperado el 25 de enero de 2021]
- National Education Collaboration Trust (2020b). Actualización seminal el 16 de abril de 2020. https://nect.org.za/in-the-media/from-the-ceos-desk/nect-covid-19-response-weekly-communique-06-may.pdf/file_view. [Recuperado el 25 de enero de 2021]
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, p. 35-41.
- Parker, R., Morris, K., & Hofmeyr, J. (2020). Education, inequality, and innovation in the time of COVID-19. [https://www.jet.org.za/resources/theme-9-final-july-2020-parker-et-al.pdf/@@download/file/Theme 9 Final report Parker et al.pdf](https://www.jet.org.za/resources/theme-9-final-july-2020-parker-et-al.pdf/@@download/file/Theme%209%20Final%20report%20Parker%20et%20al.pdf)
- Reddy, V., van der Berg, S., Janse van Rensburg, D., & Taylor, S. (2012). Educational quality in unequal societies: learner progression and performance in secondary schools. *South African Journal of Science*, 108 (3/4), p. 1-8.
- Reddy, V., Soudien, C., & Winnaar, L. (2020, May 5). The impact of school closures on education outcomes in South Africa. *The Conversation*. <https://theconversation.com/impact-of-school-closures-on-education-outcomes-in-south-africa-136889>.

94. La fecha en la publicación online es incorrecta: debería ser febrero, no enero.

- Reddy, V., Visser, M., Winnaar, L., Arends, F., Juan, A and Prinsloo, C.H., and Isdale, K. (2016). TIMSS 2015: Highlights of Mathematics and Science Achievement of Grade 9 South African Learners. Human Sciences Research Council.
- Reddy, V.; Winnaar, L.; Juan, A.; Arends, F.; Harvey, J.; Hannan, S.; Namome, C.; Sekhejane, P. and Zulu, N. (2020). TIMSS 2019: Highlights of South African Grade 9 Results in Mathematics and Science. HSRC. Pretoria. http://www.timss-sa.org.za/download/TIMSS-2019_Grade9_HSRC_FinalReport.pdf
- Seke, M. M. (2020). Would we be able to absorb the new normal brought by COVID-19 as another educational revolution? International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC), 13(4), 68. <https://doi.org/10.3991/ijac.v13i4.16525>
- Shavit, Y., Friedman, I., Gal, J., & Vaknin, D. (2018). *Emerging Early Childhood Inequality: On the Relationship Between Poverty, Sensory Stimulation, Child Development, and Achievement*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Simkins, C. (2015). Technical Report. Teacher Supply and Demand in South Africa: 2013 to 2025. A Centre for Development and Enterprise Report. <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Supply-and-Demand-2013-2025-Technical-Report-March2015-CDE.pdf>. [Recuperado el 28 de febrero de 2021]
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), p. 417-453.
- SADTU (2021). Report for SADTU – The Challenge of Going Back to School – Survey 2. sadt.org.za/sites/default/files/docs/survey-full-report.pdf. [Recuperado el 23 de marzo de 2021]
- Soudien, C. (2020a). Complexities of difference and their significance for managing inequality in learning: Lessons from the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, p. 59-67. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09486-x>
- Soudien, C. (2020b). Systemic shock: How Covid-19 exposes our learning challenges in education. *Southern African Review of Education*, 26(1), p. 6-19.
- Soudien, C., & Harvey, J. (2020). Trouble in our consensus about learning: the politics of learning in the contemporary period. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2020.1716836
- Sousa, D.A. (2021). Neuroscience research: Support for social-emotional and cognitive learning. *Kappa Delta Pi Record*, 57(1), p. 6-10. DOI: 10.1080/00228958.2021.1851580
- Spaul, N. (2019). Equity: A Price Too High to Pay? In N. Spaul & J. Jansen (Eds). *South African Schooling: The Enigma of Inequality: A Study of the Present Situation and Future Possibilities*. Cham, Suiza: Springer Nature, pp, 1- 24.

- Spaul, N. (2020). COVID-19 and schooling in South Africa: Who should go back to school first? *Prospects*, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09470-5>.
- Spaul, N. & Van der Berg, S. (2020). Counting the Cost: Covid-19 School Closures and its Impact on Children. *South African Journal of Childhood Education*, 10 (1), a924. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.924>. [Recuperado el 12 de febrero de 2021]
- StatsSA (2011). Census 2011. A profile of education enrolment, attainment, and progression in South Africa. Pretoria: Statistics South Africa (Stats SA).
- StatsSA (2017). Poverty Trends in South Africa: An Examination of Absolute Poverty between 2006 and 2015. Report No. 03-10-06. Pretoria: Statistics South Africa (Stats SA).
- StatsSA (2019). *General Household Survey*. StatsSA: Pretoria.
- Stetsenko, A. (2017). Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. *Review of Research in Education*, 41(1), 112-135. <https://doi.org/10.3102/0091732X16687524>.
- Thomas, M. S. C., Ansari, D., & Knowland, V. C. P. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477-492. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12973>
- Thomas, M. S. C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, p. 87-90.
- Turner, K., le Grange, K. & Nkgadima, R. (2021). Timeline: 10 Months of Covid-19 in South Africa. *Independent Online (IOL)*. Jan 8, 2021. [iol.co.za/news/south-africa/western-cape/timeline-10-months-of-covid-19-in-sa-7120954d-e536-4f0e-a7b7-7883b026bada](https://www.iol.co.za/news/south-africa/western-cape/timeline-10-months-of-covid-19-in-sa-7120954d-e536-4f0e-a7b7-7883b026bada). [Recuperado el 25 de enero de 2021]
- United Nations (2020). Education during Covid-19 and Beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Van den Berg, S. (2008). How Effective Are Poor Schools? Poverty and Educational Outcomes in South Africa. *Studies in Educational Evaluation*. 34.145-154. 10.1016/j.stueduc.2008.07.005.
- Visser, M. & Juan, A. (2020.) A Climate of Achievement: Factors that Impact Scholarly Performance. timss-sa.org/?wpfb-dl=11. [Recuperado el 23 de abril de 2021]
- Wilkinson, R.G., & Pickett, K.E. (2017). The enemy between us: The psychological and social costs of inequality. *European Journal of Social Psychology*, 47(1), 11-24. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ejsp.2275>.

- Winnaar, L, Arends, F. and Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education*. 38. S1-S10. 10.15700/saje.v38ns1a1596.
- World Bank. (2018). *Learning to Realize Education's Promise: World Development Report 2018*. Banco Mundial.
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2, p. 695-699. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00126-3>
- Zizzamia, R., Schotte, S., & Leibbrandt, M. (2019). Snakes and Ladders and Loaded Dice: Poverty Dynamics and Inequality in South Africa between 2008 and 2017. Cape Town: SALDRU, UCT (Southern Africa Labour and Development Research Unit Working Paper 235, Version 1/NIDS Discussion Paper 2019/2). [Opensaldru.uct.ac.za/bitstream/handle/11090/950/2019_235_Saldruwp.pdf?sequence=1](https://opensaldru.uct.ac.za/bitstream/handle/11090/950/2019_235_Saldruwp.pdf?sequence=1). [Recuperado el 25 de enero de 2021]

Autores:

Crain Soudien se formó en el campo de la educación y de los estudios africanos en las Universidades de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, y la Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo. Fue vicerrector adjunto de la Universidad de Ciudad del Cabo, donde sigue siendo profesor emérito de Educación y Estudios Africanos, y ex director ejecutivo del Consejo de Investigación de Ciencias Humanas. Tiene un cargo honorífico en la Universidad Nelson Mandela. Sus publicaciones en los ámbitos de la diferencia social, la cultura, la política educativa, la educación comparada, el cambio educativo, la historia pública y la cultura popular incluyen cuatro libros, seis colecciones editadas y más de 220 artículos, reseñas, informes y capítulos de libros. Tiene una calificación A en el sistema de investigación sudafricano, y participa en varias organizaciones sociales y culturales locales, nacionales e internacionales. Es presidente de la Junta de Exámenes Independientes, expresidente de la Fundación del Museo del Distrito Seis, expresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, y ha ejercido el cargo de presidente de tres Comités Ministeriales de Investigación, incluido el Comité Ministerial sobre la Transformación de la Educación Superior y el Comité Ministerial para la Evaluación de Libros de Texto para la Discriminación. Es miembro de la Academia Internacional de Educación, de la Academia Africana de Ciencias, miembro de la Academia Sudafricana de Ciencias y miembro senior del NORRAG, el Instituto de Graduados.

Vijay Reddy es especialista distinguida en investigación en el Consejo de Investigación de Ciencias Humanas (HSRC). Asumió este cargo después de ser directora ejecutiva durante 12 años (2006 a 2018) del Programa de Investigación en Educación y Desarrollo de Habilidades. Los tres ejes principales de su investigación son: los estudios del rendimiento a gran escala, la planificación de habilidades y la relación del público con la ciencia. Ha coordinado la parte sudafricana del Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias Internacionales desde 2003. Su publicación, *Making Global Research Locally Meaningful*, refleja mejor su postura relacionada con los estudios internacionales del rendimiento. Ha dirigido el Proyecto Plurianual Colaborativo de Información sobre el Mercado Laboral para apoyar el establecimiento del Mecanismo de Planificación de Aptitudes para la Educación y la Formación Postescolar. El enfoque analítico en el que se enmarcan los estudios representa una desviación de las previsiones de la mano de obra, y trata de comprender las complejidades y los entresijos de la manera en que interactúan la oferta y la demanda en la sociedad y la economía sudafricanas, para luego extraer conclusiones para la reforma. El objetivo de su investigación sobre el Público y la Ciencia es analizar periódicamente las actitudes y los puntos de vista del público hacia la ciencia, así como las influencias de la formación, para demostrar el carácter distintivo único de la relación pública sudafricana con la ciencia.

Jaqueline Harvey es pasante de doctorado en el programa de investigación de Desarrollo Económico Inclusivo (DEI) en el Consejo de Investigación de Ciencias Humanas, y está realizando su doctorado en Psicología a través de la Universidad de Sudáfrica. Su investigación se centra principalmente en el campo de la neurociencia educativa y la psicolingüística, y tiene títulos universitarios en Psicología y Neurofisiología de la Universidad de Pretoria, y un máster en Psicología especializada en Consulta de Investigación de la Universidad de Sudáfrica. Harvey es coautora de varias publicaciones en revistas, capítulos de libros e informes relacionados con el papel del lenguaje en la educación y la desigualdad. También es coautora de publicaciones e informes de revistas por su trabajo en el Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias Internacionales (ciclos 2015 y 2019) y en los proyectos de Estudio de los Jóvenes en la Ciencia.

CAPÍTULO 13

La covid-19 y las escuelas de Estados Unidos: utilizar los datos para entender y mitigar las desigualdades en la docencia y el aprendizaje

Laura S. Hamilton y Kadriye Ercikan



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 13

La covid-19 y las escuelas de Estados Unidos: utilizar los datos para entender y atenuar las desigualdades en la docencia y el aprendizaje

Laura S. Hamilton⁹⁵ y Kadriye Ercikan

ETS

Resumen

Poco después de que la pandemia de covid-19 llegara a Estados Unidos, los centros educativos de todo el país tuvieron que realizar cambios significativos y rápidos en sus modelos de enseñanza, pero los establecimientos diferían mucho cuanto al acceso a los recursos necesarios para hacer estos cambios. Los investigadores de todo Estados Unidos llevaron rápidamente a cabo estudios, revisiones de sitios web y otros métodos de recopilación de datos para documentar estos cambios. En este capítulo, nos basamos en esta investigación para describir el contexto educativo estadounidense de primaria y secundaria, las políticas adoptadas por los estados, las prácticas y los recursos que los centros de enseñanza proporcionaron, y los posibles efectos en el aprendizaje académico, social y emocional de los estudiantes. En estas descripciones, nos centramos en particular en la desigualdad de oportunidades educativas entre los centros a los que acuden diferentes poblaciones estudiantiles. A continuación, explicamos que se necesitarán diferentes fuentes de datos para ayudar a determinar las necesidades educativas y corregir las disparidades en la enseñanza y el aprendizaje después de la pandemia.

En Estados Unidos, el anuncio de la pandemia de covid-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud a principios de marzo de 2020 hizo que la atención nacional se centrara en la importancia de esta crisis sanitaria. Una combinación de factores, como la fracturación del panorama mediático, las bajas tasas de confianza en las instituciones y la falta de mensajes coordinados entre los diferentes niveles de gobierno, dio lugar a un desacuerdo generalizado entre los estadounidenses respecto a la gravedad de la pandemia y a la manera de enfrentarse a ella (Ipsos, 2020; Kavanagh, 2020). Es más, tardó en reconocerse que se trataba de una emergencia nacional, se dieron pocas orientaciones al respecto y se prestó poca atención a los trastornos sin precedentes provocados en todos los sectores de la sociedad, entre ellos la educación.

95. Autora para la correspondencia: Laura S. Hamilton. ETS. 660 Rosedale Road, Princeton, NJ 08541, EE UU.
lshamilton@ets.org.

Esta falta de directrices claras y centralizadas, combinada con la trayectoria de control local del sistema educativo estadounidense y las diferencias considerables en el acceso a los recursos entre centros de enseñanza y distritos, provocó grandes discrepancias en la forma en que los centros de enseñanza respondieron a la pandemia (Audrain, Weinberg, Bennett, O'Reilley & Basile, este volumen). Es fundamental entender estas respuestas para orientar los esfuerzos futuros encaminados a abordar los daños educativos que ha causado la interrupción del aprendizaje. Afortunadamente, los investigadores, los defensores de la educación y otros en todo Estados Unidos iniciaron rápidamente actividades de recopilación de datos para documentar las respuestas de los centros de enseñanza y los efectos de la pandemia en los docentes y los alumnos. Estos datos desempeñarán un papel esencial para ayudar a los legisladores y a los profesionales a identificar qué intervenciones y otros recursos deben proporcionarse y qué grupos de alumnos tienen una necesidad más urgente de estos recursos.

En este capítulo, nos basamos en varias de estas fuentes de datos para describir (1) el contexto educativo de primaria y secundaria en Estados Unidos cuando surgió la pandemia, y las políticas y las directrices estatales para el aprendizaje a distancia; (2) cómo los cierres escolares y el cambio al aprendizaje a distancia afectaron a los alumnos y a los docentes; y (3) las formas en que los datos pueden ayudar a identificar las necesidades educativas y orientar las políticas y las prácticas para corregir las disparidades en la enseñanza y el aprendizaje⁹⁶. El gran esfuerzo para recabar datos realizado a raíz de los primeros cierres escolares ha proporcionado una información oportuna y crucial sobre los efectos de la pandemia. No pretendemos revisar todas estas fuentes de datos para este capítulo. Más bien, nos basamos en un pequeño número de ellas para destacar algunos temas que resultan especialmente relevantes para comprender los efectos de la pandemia en las oportunidades educativas.

Estos datos nos permiten presentar un panorama general de los efectos de la pandemia en el profesorado y el alumnado, e identificar posibles fuentes de desigualdad. Sin embargo, como señalamos a lo largo del capítulo, los datos disponibles son insuficientes para poder entender en profundidad la manera en que la pandemia ha afectado a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, y cómo es probable que influya en su desarrollo social, emocional y académico. La parte final de este capítulo se basa en lo que hemos aprendido acerca de la utilidad de los datos existentes sobre las respuestas a la pandemia en Estados

96. Aunque este capítulo se centra en la educación pública de primaria y secundaria en Estados Unidos, la pandemia afectó significativamente a otras instituciones educativas, como las facultades y las universidades (ver https://www.crpe.org/sites/default/files/final_ep_postsecondary_synthesis.pdf donde se habla de las consecuencias de la pandemia para la educación postsecundaria).

Unidos, y ofrecemos algunas orientaciones a los legisladores y otros a fin de impulsar una estrategia más global para detectar las desigualdades a corto y a largo plazo.

13.1. El contexto de la educación pública estadounidense y la respuesta política a la covid-19

entender las respuestas de los centros docentes a la pandemia, y los problemas a los que se enfrentaron al pasar a nuevos modelos de impartición de la enseñanza, es importante comprender el contexto político y el panorama educativo más general en el que funcionaban los centros públicos en Estados Unidos. Desde la creación del sistema de educación pública en el país, el papel del Gobierno federal en las políticas y el funcionamiento de las instituciones educativas ha sido limitado. En cambio, los organismos estatales, locales (es decir, el distrito) y las juntas escolares tienen la responsabilidad principal de establecer la política educativa. Es más, los sistemas de financiación escolar dependen en gran medida de los impuestos estatales y locales, lo que provoca desigualdades considerables en la financiación que favorecen a los centros de enseñanza de las comunidades más ricas (Baker & Corcoran, 2012; Ercikan & Elliott, 2015). Por lo tanto, cuando la covid-19 llegó a las costas estadounidenses, las oportunidades educativas de los estudiantes ya eran desiguales; los estudiantes de color y los de familias de bajos ingresos tenían menos acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad que otros alumnos (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019).

Las desigualdades que ya existían y la falta de un papel federal enérgico en la educación son elementos importantes para comprender los efectos de la pandemia. En el siguiente apartado describimos brevemente los aspectos relevantes del contexto educativo cuando la pandemia empezó a alterar la educación, como el acceso de las escuelas y las familias a la tecnología que podía ayudar en el aprendizaje a distancia. A continuación, resumimos las políticas educativas que los estados, los distritos y los centros de enseñanza adoptaron en respuesta a esta alteración. Este resumen pretende sentar las bases para el posterior análisis de las repercusiones de la pandemia en el aprendizaje a partir de la instrucción.

13.1.1. El contexto educativo en las primeras fases de la pandemia

Las políticas con respecto a cuándo y cómo cambiar las operaciones en respuesta a la covid-19 en diferentes estados, condados y distritos en Estados Unidos variaron mucho entre los estados y los distritos escolares. A partir de la segunda semana de marzo de 2020, los centros de enseñanza de la costa este de Estados Unidos cerraron sus instalaciones y pasaron al aprendizaje a distancia. En pocas semanas, los cierres escolares se ampliaron a otras partes del país, lo que provocó la clausura de al menos 124.000 de los aproximadamente 132.000 centros públicos y privados. Estos cierres se prolongaron hasta el final del curso

académico de 2020 en 48 estados, y afectaron a más de 50 millones de estudiantes de centros públicos (Education Week, 2020).

La transición repentina al aprendizaje a distancia se ha caracterizado por las disparidades entre los centros educativos. Las escuelas en los barrios más pobres sufrieron los problemas más significativos al pasar a esta forma de enseñanza y aprendizaje, poniendo de manifiesto las profundas desigualdades que existen en el sistema educativo estadounidense. Se observaron ejemplos de estos problemas en el estado de Michigan, donde se dio flexibilidad a los distritos escolares para implementar diferentes formas de aprendizaje a distancia, como la impartición de docencia y enseñanza a través de teléfonos móviles, las clases en línea y el envío de materiales por correo a las familias. En Detroit, uno de los distritos escolares más pobres de Michigan y del país, cuando las escuelas cerraron en marzo, nueve de cada 10 estudiantes carecían de acceso a dispositivos digitales (por ejemplo, tabletas u ordenadores), y también carecían de acceso a Internet (Associated Press Wire Content, 2020). El estado reconoció la gravedad del problema e invirtió 23 millones de dólares para proporcionar 51.000 tabletas a los estudiantes de Detroit a finales de abril.

Además del acceso a dispositivos digitales para el aprendizaje a distancia, el acceso a Internet ha sido otro obstáculo significativo para las oportunidades de aprendizaje. La falta de acceso a Internet no es rara en Estados Unidos. En febrero de 2020, poco antes de los primeros casos conocidos de la pandemia en el país, la investigación de BroadbandNow calculó que 42 millones de estadounidenses carecían de acceso a Internet (Busby & Tanker, 2020). A escala nacional, entre el 13% y el 26% de los hogares no tenían acceso a Internet en las principales ciudades de Estados Unidos (Memphis ocupaba el primer lugar con un 26%, y Nueva York, con un 13%, aparecía en el último). La combinación de acceso a dispositivos e Internet puede multiplicar las dificultades a la hora de impartir docencia y aprendizaje a los alumnos en casa.

Como era de esperar, los problemas asociados con el acceso a dispositivos y a Internet afectaron a los distritos escolares con grandes porcentajes de estudiantes de bajos ingresos mucho más que a otros distritos. Education Week realizó una encuesta a 2.600 docentes y responsables de distritos escolares, primero durante el período del 24 al 25 de marzo, y una segunda ronda el 7 y el 8 de abril. Los resultados de la encuesta revelan enormes diferencias entre los contextos escolares con estudiantes de bajos ingresos y otros. En concreto, el 64% de los responsables de los distritos escolares en contextos escolares con un porcentaje del 75% o más de estudiantes de bajos ingresos manifestaron que el acceso a la tecnología era un problema importante, en comparación con el 21% de los responsables de distritos en contextos escolares con un 25% o menos de estudiantes de bajos ingresos (datos del 24 al 25 de marzo de 2020⁹⁷).

13.1.2. Políticas para el aprendizaje a distancia

En abril de 2019, el Centro de Reinversión de la Educación Pública (CRPE por sus siglas en inglés), analizó la información proporcionada en los sitios web de 100 distritos de todo el país (Dusseault, Heyward, Jochim y Pillow, 2020). Estos distritos contaban con cerca de 10 millones de alumnos, abarcaban 50 estados y siete territorios estadounidenses, e incluían los 30 distritos más grandes del país⁹⁸. Tras un mes de pandemia de covid-19, este estudio reveló que, a pesar de que los estados se esforzaron por proporcionar orientación y recursos a los distritos, no pudieron proporcionar expectativas claras o recursos educativos adecuados para apoyar el aprendizaje a distancia o para solucionar las pérdidas de aprendizaje. Quince de los 50 estados no ofrecieron directrices respecto al aprendizaje a distancia y dejaron la planificación en manos de los distritos locales. En 29 estados, los departamentos estatales de educación pidieron a los distritos que impartieran aprendizaje a distancia. Sin embargo, se les dieron pocas orientaciones o instrucciones, o no se les dio ninguna, sobre lo que se entendía por aprendizaje a distancia. Por ejemplo, Maryland solicitaba a los distritos que impartieran el aprendizaje a distancia, pero no definía lo que debía incluir. Iowa eliminó la exigencia de impartir enseñanza siempre y cuando los distritos proporcionaran un plan para “cualquier metodología utilizada para ampliar el aprendizaje más allá de la presencialidad”. La mitad de los distritos en la revisión del CRPE no exigían ningún plan de aprendizaje a distancia.

Siguiendo la larga tradición de control estatal y local en el sistema de educación pública de Estados Unidos, hubo una gran disparidad en las orientaciones que dieron los estados respecto a qué tipos de experiencia de aprendizaje debían ofrecer los distritos. Por ejemplo, el organismo estatal de educación de Delaware pidió a los distritos que proporcionaran planes detallados para su aprendizaje a distancia, incluido el número de horas y de días, por curso. El Departamento de Educación de Alabama, que facilitó una lista de las opciones para impartir docencia, sus proveedores de currículo y los mecanismos de enseñanza, adoptó un planteamiento menos preciso.

El estudio del CRPE mostró la falta de una orientación clara por parte de los departamentos estatales de educación sobre el aprendizaje a distancia, y también la falta de medidas centralizadas para proporcionar recursos y apoyar a los distritos y los centros de enseñanza en la ma-

97. Estas estadísticas se basan en una encuesta en línea realizada por Education Week (<https://www.edweek.org/technology/the-disparities-in-remote-learning-under-coronavirus-in-charts/2020/04?print=1>). No se dispone de detalles específicos sobre el muestreo y la ponderación. Nuestra inclusión de datos de esta encuesta tiene la intención de demostrar la gravedad de las diferencias en algunos contextos, pero los resultados no deben interpretarse como representativos a escala nacional.

98. El CPRE ha seguido actualizando esta base de datos y la ha ampliado para incluir una muestra representativa a escala nacional de 477 distritos: <https://www.crpe.org/publications/getting-back-school-update-plans-across-country>

yoría de los estados. Este contexto, junto con las disparidades existentes en los recursos educativos y las desigualdades sociales en general, creó una tormenta perfecta para los responsables de la toma de decisiones en el ámbito escolar. En el siguiente apartado, resumimos los datos sobre la enseñanza y el aprendizaje, comenzando con una descripción de las posibilidades que los centros educativos dieron a los estudiantes para aprender durante la pandemia.

13.2. Las repercusiones de la covid-19 en la enseñanza y el aprendizaje en los centros de primaria y secundaria de Estados Unidos

Aunque muchas de las repercusiones a corto plazo - y sin duda a largo plazo - de las interrupciones en la educación provocadas por la covid-19 aún están por ver, los primeros datos muestran numerosas señales preocupantes. La pandemia ha afectado a prácticamente todos los alumnos de primaria y secundaria del país de alguna manera, y es probable que sus efectos sean especialmente graves para los grupos de alumnos que se han visto desatendidos por el sistema educativo en el pasado, debido a que las desigualdades sistémicas de larga fecha habían privado a estos alumnos de los recursos disponibles para sus compañeros más favorecidos.

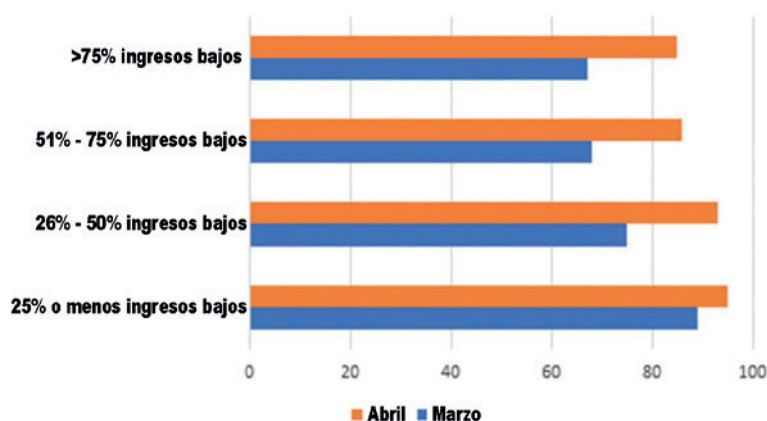
En este apartado, primero resumimos los datos sobre cómo han cambiado las oportunidades para que los estudiantes participen en la educación a consecuencia de la pandemia, centrándonos en los establecimientos públicos a los que asisten alumnos desde preescolar hasta 12º curso. También ofrecemos algunos datos sobre cómo la responsabilidad de impartir docencia pasó de las instituciones a las familias, y señalamos las posibles consecuencias de este cambio para la igualdad. A continuación, exponemos la investigación que proporciona pruebas preliminares que indican que estas interrupciones en la enseñanza podrían haber afectado al aprendizaje de los estudiantes. Concluimos el apartado analizando los probables efectos a largo plazo en el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Aunque centramos este análisis en las oportunidades de enseñanza, es importante reconocer que los centros de enseñanza en Estados Unidos prestan servicios sociales, como la distribución de alimentos y atención médica física y mental, y que los centros también proporcionan cuidados infantiles a muchas familias. No abordamos estos aspectos de la escolarización debido a las limitaciones de espacio, pero son consideraciones importantes a la hora de comprender los efectos más generales de la pandemia en los centros educativos, los estudiantes y las familias.

13.2.1. Las oportunidades para aprender durante el cierre escolar generalizado. Cambios en la enseñanza durante la covid-19

En las primeras fases de la pandemia, además de las diferencias en el acceso a dispositivos digitales e Internet, hubo una variación significativa en la forma en que los docentes se relacionaron e interactuaron con los alumnos a través de Internet (Herold, 2020). Según la encuesta de Education Week, solo el 67% de los docentes de los centros de enseñanza con altos

porcentajes de alumnos de bajos ingresos impartieron algún tipo de docencia durante los cierres escolares en marzo, mientras que en los centros con menos de un 25% de alumnos de bajos ingresos, el 89% de los docentes impartieron docencia⁹⁹. En abril, en todos los entornos escolares aumentó la enseñanza, aunque las disparidades entre los centros educativos de menores ingresos y otros se mantuvieron. En los centros de bajos ingresos, las tasas de enseñanza en línea eran más bajas, así como las tasas de enseñanza presencial y de oportunidades para el aprendizaje en línea (ver Cuadro 13.1).

Cuadro 13.1. Porcentaje de docentes que impartieron algún tipo de docencia durante los cierres escolares, por ingresos familiares a nivel escolar en marzo y abril de 2020



Casi con toda seguridad, el rápido cambio hacia el aprendizaje a distancia y la falta de acceso universal a la tecnología provocaron cambios en la cobertura curricular y otras características de los programas de enseñanza habituales en la escuela. De hecho, menos de la mitad de los directores de centros de enseñanza afirmaron que tenían un plan antes de la pandemia para enfrentarse a los cierres prolongados de los centros de enseñanza, y muchos carecían de otras ayudas para el aprendizaje a distancia, como sistemas de gestión del aprendizaje o formación docente en línea relevantes (Diliberti, Schwartz, Hamilton, & Kaufman, 2020¹⁰⁰). Incluso después de que los centros docentes pasasen al aprendizaje a

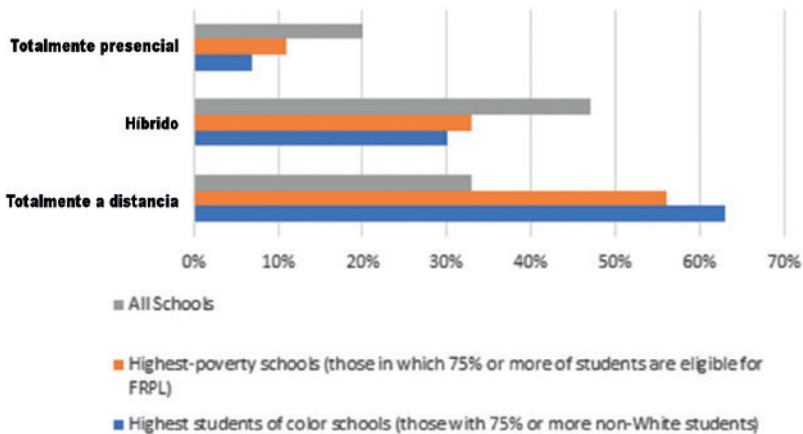
99. Como se ha señalado anteriormente, los datos de la encuesta de EdWeek pretenden describir las desigualdades en las oportunidades o los recursos de aprendizaje, pero no deben interpretarse como representativos a escala nacional.

100. A lo largo de este apartado, mostramos varios resultados de los Grupos de Educadores Estadounidenses de RAND, que proporcionan estimaciones representativas a escala nacional de las respuestas de los docentes y los directores de centros públicos de Estados Unidos a preguntas de encuestas sobre prácticas, condiciones de trabajo y otros temas relevantes para las políticas. Ver www.rand.org/aep para más detalles sobre los paneles, incluida la metodología de muestreo y de ponderación.

distancia, tanto los profesores como los directores señalaron diferencias significativas en la formación y en otras ayudas para el aprendizaje a distancia, y necesitaban especialmente una formación adicional para ayudar a los estudiantes con discapacidades y a otros grupos con necesidades especiales (Hamilton, Kaufman y Diliberti, 2020).

Tras los cierres escolares casi universales que impidieron el aprendizaje presencial en la primavera de 2020, en el otoño de 2020 hubo diversos modelos de impartición de la enseñanza. Algunos centros de enseñanza siguieron impartiendo instrucción totalmente a distancia, mientras que otros abrieron para impartir un aprendizaje totalmente presencial, al menos temporalmente. Los modelos híbridos en los que los estudiantes dividen su tiempo entre el aprendizaje presencial y el remoto se volvieron habituales, y en algunos centros, los estudiantes o sus familias podían elegir entre varios modos. Debido a la planificación y a los recursos necesarios para adoptar modelos totalmente presenciales o híbridos, los alumnos de centros educativos de escasos recursos tenían menos probabilidades de tener esas oportunidades (Diliberti & Kaufman, 2020). Los datos del Grupo de Educadores Estadounidenses de RAND revelan que un porcentaje más pequeño de centros a los que acuden grandes proporciones de alumnos de bajos ingresos (independientemente de la composición racial o étnica), y aquellos a los que acuden grandes proporciones de alumnos de color, ofrecieron opciones híbridas o totalmente presenciales en comparación con la muestra completa de centros de enseñanza (ver Cuadro 13.2).

Cuadro 13.2. Existen disparidades en la manera en que los alumnos recibieron enseñanza a distancia en el otoño de 2020



Todos los centros de enseñanza / Centros de enseñanza con más pobreza (aquellos en los que el 75% o más de los alumnos pueden solicitar almuerzos gratuitos o a precio reducido,

FRPL) / Centros de enseñanza con más alumnos de color (aquellos en los que el 75% o más no son blancos)

NOTA: Este cuadro se basa en la siguiente pregunta de la encuesta a los directores de centros de enseñanza: “¿Cuáles de las siguientes opciones reflejan de manera más precisa cómo se imparte enseñanza a los alumnos en su centro actualmente?” Se pidió a los directores que seleccionaran algunas de las siguientes opciones de respuesta: “Enseñanza totalmente a distancia, en la que a la gran mayoría de los alumnos, o a todos, se les imparte al menos una clase simultánea cada día lectivo”; “Enseñanza totalmente a distancia, en la que a la gran mayoría de los alumnos, o a todos, se les imparte menos de una clase simultánea cada día lectivo (es decir, la enseñanza puede impartirse a través de libros de texto en papel o vídeos no simultáneos)”; “Modelo híbrido, en el que a la mayoría de los alumnos, o a todos, se les imparte alguna enseñanza presencial y alguna enseñanza a distancia”; y “Enseñanza totalmente presencial cada día lectivo para la mayoría de los alumnos o para todos”. FRPL son las siglas en inglés de “almuerzo gratuito o a precio reducido”, un indicador común, pero algo impreciso, de bajos ingresos.

Fuente: Diliberti & Kaufman (2020), Creative Commons Attribution 4.0 International License. Los detalles técnicos, incluida la realización de encuestas y los métodos de ponderación, se proporcionan en Kaufman et al., 2020.

Aunque carecemos de datos nacionales detallados sobre las prácticas pedagógicas de los docentes o el contenido que cubrieron durante la pandemia, los datos de las encuestas proporcionan algunas pruebas sobre las características básicas de esa enseñanza. En las encuestas realizadas en varios momentos durante la pandemia, los docentes afirmaron que pasaban más tiempo revisando contenido antiguo y menos tiempo impartiendo contenido nuevo que en el pasado, tenían menos probabilidades de dar notas o de hacer comentarios sobre el trabajo de los alumnos, interactuaron menos con sus alumnos y no pudieron llegar a todos sus alumnos o a las familias de sus alumnos (Diliberti & Kaufman, 2020; Hamilton, Kaufman, & Diliberti, 2020; Kurtz, 2020; Lieberman, 2020). Solo el 12% de los docentes señalaron que en la primavera de 2020 pudieron cubrir todo o la mayor parte del currículo que habrían cubierto si los centros de enseñanza hubieran permanecido abiertos, lo que indica la posibilidad de que se hayan producido brechas generalizadas en el conocimiento y el desarrollo de habilidades del alumnado (Hamilton, Kaufman y Diliberti, 2020).

Las revisiones de los sitios web de los centros educativos y los distritos escolares proporcionan información adicional sobre la enseñanza durante la pandemia. Estos sitios web son a menudo un importante medio de comunicación con todos los grupos de partes interesadas, y pueden arrojar luz sobre factores como la programación, las políticas de calificación, las herramientas digitales adoptadas y los métodos de seguimiento de la asistencia. En un

análisis de una muestra representativa a escala nacional de sitios web escolares (Harris *et al.*, 2020) se descubrió que el grado de personalización y de participación de los centros de enseñanza (por ejemplo, la impartición de enseñanza en directo y simultáneamente, los comentarios sobre el trabajo de los estudiantes) se asociaba positivamente con el acceso local a Internet, pero no se relacionaba con la composición racial o étnica, o el nivel socioeconómico de los centros. La revisión del sitio web de los distritos del CRPE muestra algunas condiciones a nivel de sistema que coinciden con las respuestas de la encuesta del personal escolar, particularmente con respecto a la inadecuación de los recursos y las ayudas para las poblaciones estudiantiles vulnerables, como los alumnos con discapacidades (CRPE, sin fecha). Su análisis longitudinal indicaba que las estrategias y los recursos de los distritos mejoraron desde la primavera hasta el otoño de 2020, pero que los distritos siguieron teniendo dificultades para proporcionar tecnología y realizar un seguimiento de todos sus alumnos. Una revisión separada de los sitios web del distrito escolar que calcularon el tiempo de docencia perdido ofrece otra serie de estadísticas preocupantes (Malkus, 2020). En el estudio se observó que entre marzo de 2020 y el final del curso escolar 2019-2020, los estudiantes de los distritos económicamente más desfavorecidos perdieron 20 días de docencia de media, y hasta los más favorecidos económicamente perdieron 16 días durante el mismo período. Este tiempo perdido se debió a una combinación de días de docencia cancelados y a la no participación de los alumnos en la docencia.

En conjunto, los datos resumidos anteriormente apuntan a un incremento de las diferencias de oportunidades en todos los centros de enseñanza. Pero debido a que estos datos no proporcionan información sobre las diferencias en las experiencias de los estudiantes dentro de los centros o de las aulas, no podemos evaluar totalmente las repercusiones de la pandemia en la desigualdad. Incluso en la misma aula, a algunos alumnos se les habrá impartido una enseñanza de mayor calidad que a otros debido a factores como su capacidad para acceder a la enseñanza a distancia desde casa o su posibilidad de estudiar en entornos tranquilos y suficientemente espaciosos. Volveremos a la necesidad de contar con mejores datos sobre las diferencias dentro de la escuela más adelante en este capítulo.

Abordar las necesidades de los docentes

Tanto los docentes como los directores han afirmado que necesitaron una amplia gama de ayudas para la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, como más recursos relacionados con la docencia académica y un mayor bienestar de los alumnos y los docentes. Una de las necesidades más significativas, según los profesores, fueron las estrategias para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados para participar en el aprendizaje a distancia, como se muestra en el Cuadro 13.3. Y un porcentaje considerable de docentes también mostraron una gran necesidad de estrategias para abordar la pérdida de oportuni-

dades de aprendizaje práctico, de orientación o de herramientas para evaluar el bienestar social y emocional de los estudiantes, y de herramientas y recursos para permitir que los orientadores o los psicólogos escolares apoyen a los estudiantes. Es más, el 68% de los docentes indicó que el bienestar de sus alumnos les preocupaba mucho, y otro 26% dijo que su preocupación era moderada (Hamilton, Grant *et al.*, 2020). Estas respuestas demuestran que las preocupaciones de los profesores por sus alumnos van mucho más allá del rendimiento académico. Muchos docentes señalaron también la necesidad de evaluaciones, tanto para el rendimiento académico como para el bienestar social y emocional.

Cuadro 13.3. Porcentajes de docentes que indican la necesidad de ayuda por parte de su distrito o centro escolar en cada uno de los siguientes ámbitos, primavera de 2020



NOTA: Este cuadro se basa en la siguiente pregunta de la encuesta: “Por favor, indique su nivel actual de necesidad de apoyo adicional de los responsables escolares o de distrito en cada uno de los siguientes ámbitos”. Las opciones de respuesta eran “Ninguna necesidad”, “Necesidad muy baja”, “Necesidad moderada”, “Necesidad importante” y “Necesidad muy importante”.

Fuente: Hamilton, Kaufman, & Diliberti (2020), *Creative Commons Attribution 4.0 International License*.

El interés por el bienestar de los alumnos no se limitaba a los docentes. En la primavera de 2020, los directores tenían más probabilidades de comunicar al menos una “necesidad importante” de materiales de enseñanza para el aprendizaje socioemocional que de mate-

riales académicos (Hamilton & Opfer, 2020). Y el 60% de los responsables de distrito en la Encuesta del Grupo de Distritos Escolares Estadounidenses de otoño de 2020 señalaron que abordar las necesidades de salud mental y de aprendizaje socioemocional de los estudiantes era el ámbito en el que tenían la mayor necesidad de apoyo, más alta que cualquiera de las otras necesidades incluidas en la encuesta (Schwartz *et al.*, 2020). El abordar las necesidades de aprendizaje socioemocional del alumnado puede resultar especialmente difícil cuando las oportunidades para la interacción en persona y la construcción de relaciones son tan limitadas. Es comprensible que la eliminación de actividades no académicas como fiestas en el aula o actividades extracurriculares haya recibido menos atención que los cambios en la enseñanza académica, pero estas pueden ser una valiosa fuente de aprendizaje social, emocional y académico, y su ausencia en la vida escolar de los alumnos provoca más pérdidas de oportunidades de aprendizaje.

Es importante reconocer que en la capacidad del profesorado para ayudar a sus alumnos influye el propio bienestar de los docentes (Hamilton y Doss, 2020; Oberle & Schonert-Reichl, 2016), y las encuestas dan a entender que la pandemia ha afectado al bienestar de los docentes de varias maneras. La mayoría de los profesores entrevistados en la primavera de 2020 indicaron que los siguientes factores son un motivo de preocupación moderada o importante: su propia salud o la salud de sus seres queridos (75%); las responsabilidades de cuidar a sus propios hijos u otros seres queridos (59%); y la sensación de agotamiento (54%) (Hamilton *et al.*, 2020). En otoño de 2020, el 80% de los docentes afirmaban que el agotamiento les preocupaba de forma moderada o importante, y aproximadamente una cuarta parte dijo que era probable que dejaran la profesión docente (Diliberti & Kaufman, 2020). A medida que la pandemia se prolongaba, sus efectos negativos en el bienestar de los docentes continuaron aumentando, como lo demuestra el hecho de que el 75% de los docentes afirmaran en una encuesta de EdWeek a 817 profesores, en noviembre de 2020, que su moral era más baja que antes de la pandemia (Will, 2021). Los directores de los centros educativos también aseguraron que tenían problemas de moral baja y ansiedad (Brackett, Cannizzaro, & Levy, 2020). Será importante que aquellos que ayudan a los centros de enseñanza tengan estos datos en mente y reconozcan el valor de abordar el bienestar tanto de los estudiantes como de los profesores.

Qué dicen las familias

Teniendo en cuenta el creciente papel que han desempeñado las familias para dedicar tiempo y espacio a la enseñanza, cuando no impartirla ellas mismas, cualquier predicción sobre los efectos educativos de la pandemia sería incompleta sin tener en cuenta los problemas a los que se enfrentan las familias. Las encuestas a los hogares han revelado que existe una preocupación generalizada por los estudiantes que se quedan atrás en la escuela, y aquellas familias cuyos hijos asisten al colegio parcial o totalmente a distancia son más propensas

a expresar estas preocupaciones que los padres a cuyos hijos les imparten enseñanza de manera presencial (ver Jochim, Gundapaneni, & Pangelinan, 2020, para una síntesis de numerosas encuestas familiares).

Sin duda, estas preocupaciones se deben en gran parte a los problemas a los que se han enfrentado las familias y los alumnos. El estudio Understanding America, un proyecto de encuestas de opinión a los hogares representativas a escala nacional, ha analizado las percepciones de las familias de los alumnos de primaria y secundaria, y ha descubierto que el acceso a soportes como dispositivos e Internet mejoró desde la primavera hasta el otoño de 2020, pero que muchos alumnos aún carecen de acceso a un dispositivo que puedan usar de manera permanente o a un servicio de Internet fiable (Saavedra, Rapaport, & Silver, 2020), especialmente en el caso de los estudiantes de color y de aquellos que proceden de familias con bajos ingresos. Además, aunque la mayoría de los padres están satisfechos con la enseñanza que han impartido los centros de enseñanza de sus hijos, los padres de estudiantes de color y de estudiantes con bajos ingresos expresan una mayor preocupación sobre varios aspectos de la enseñanza, como el acceso a ayudas sociales, que otros padres (Jochim, Gundapaneni y Pangelinan, 2020).

Entre las familias de alumnos cuyos centros docentes no ofrecen una enseñanza totalmente presencial, más del 10% forman parte de “cápsulas de aprendizaje”, grupos de estudiantes que aprenden juntos con la ayuda de uno o más miembros de la familia, tutores o docentes. Estas cápsulas pueden agravar aún más las desigualdades, especialmente si las familias más ricas tienen un acceso mejor a redes y a recursos para ayudar a las cápsulas, pero hasta ahora, esta práctica es más habitual entre las familias menos adineradas (Saavedra, Rapaport, & Silver, 2020). Muchas familias también han cambiado de centro escolar, o al menos se han planteado hacerlo, y nuevamente observamos diferencias, ya que las familias adineradas son más propensas a plantearse enviar a sus hijos a centros privados o a impartirles una enseñanza completa en el hogar, y las familias menos adineradas son más propensas a matricular a sus hijos en escuelas concertadas. Estos cambios en los entornos de aprendizaje de los estudiantes y las diferencias por raza o estatus económico complican los esfuerzos para realizar un seguimiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y reducir las diferencias de oportunidades.

13.2.2. Los probables efectos de la pandemia sobre los resultados de los alumnos

En la exposición anterior se han puesto de relieve los importantes problemas a los que se enfrentaban los centros de enseñanza y las disparidades generalizadas en las oportunidades de los alumnos para formar parte de entornos educativos de alta calidad. Incluso si las escuelas volvieran a su estado previo a la pandemia en el inicio del curso académico 2021-2022, algunos expertos han vaticinado que las consecuencias de las oportunidades

de aprendizaje perdidas en la primavera de 2020 y durante el curso escolar 2020-2021 provocarán desventajas a largo plazo, cuando no de por vida, para la generación de alumnos de primaria y secundaria que sufrieron la pandemia (OECD, 2020). La falta de datos de alta calidad, además de la brevedad del periodo de tiempo, limita nuestra capacidad para comprender los efectos en el aprendizaje académico de los alumnos y otras consecuencias, pero las pruebas que proporcionan los trabajos anteriores sobre temas como el aprendizaje en línea y los efectos de los desastres naturales proporcionan alguna base para vaticinar qué es probable que suceda. Los datos recopilados más recientemente permiten un análisis preliminar de los efectos de la pandemia.

Qué podemos deducir de los datos del rendimiento estudiantil antes de la pandemia

La naturaleza sin precedentes de las repercusiones de la covid-19 en los centros de enseñanza de todo Estados Unidos impide cualquier intento de extraer conclusiones sólidas sobre las probables repercusiones para el aprendizaje a partir de los datos previos a la pandemia. La evidencia más relevante proviene de dos grupos de investigación sobre condiciones que comparten al menos una característica con el contexto actual. En primer lugar, los expertos han recurrido a los datos sobre las trayectorias del rendimiento académico de los estudiantes durante las vacaciones de verano para predecir lo que podría suceder a los estudiantes a los que no se les imparte docencia durante semanas o meses (Kuhfeld *et al.*, 2020). Algunos estudios recientes indican que las diferencias en el aprendizaje de verano no influyen tanto en las diferencias de rendimiento raciales o étnicas y socioeconómicas como se pensaba (von Hippel & Hamrock, 2019,) y que puede observarse una amplia variación en las trayectorias del aprendizaje de verano que no se explica fácilmente por características demográficas medibles como la raza, la etnia o el nivel socioeconómico (Atteberry & McEachin, 2020). De hecho, la magnitud de esta variación puede superar lo que se observa durante un curso escolar típico (Kuhfeld *et al.*, 2020). Este trabajo indica que las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes individuales durante los cierres escolares diferirán sustancialmente, pero las causas de estas diferencias no están claras en la investigación existente. Naturalmente, a la mayoría de los alumnos se les impartió al menos algo de enseñanza mientras los centros educativos estaban cerrados en la primavera de 2020, y a aún más alumnos en otoño de 2020. Por lo tanto, la relevancia de estas tendencias de aprendizaje de verano es algo limitada.

Una segunda fuente de datos que podría ser más relevante, particularmente en lo relativo a la impartición de docencia, son los datos recopilados de los alumnos que recibieron una enseñanza totalmente virtual. La investigación ha vinculado sistemáticamente la asistencia de los alumnos a escuelas completamente virtuales con unas tasas más bajas de aprendizaje en varias asignaturas académicas, en relación con el rendimiento de alumnos similares que asisten a escuelas presenciales (Ahn & McEachin, 2017; Fitzpatrick *et al.*, 2020;

Woodworth *et al.*, 2015). Las razones de estas diferencias no están claras, pero es probable que se deban en parte a las altas proporciones de alumnos por docente que limitan el contacto de los alumnos con los profesores, los problemas relacionados con el seguimiento y el fomento de la participación de los alumnos en el aprendizaje, y la incapacidad de los alumnos con necesidades especiales para participar plenamente en la enseñanza en línea (Gill *et al.*, 2015). Como hemos comentado anteriormente, estas preocupaciones son similares a las que surgieron durante el aprendizaje a distancia por la covid-19, por lo que las conclusiones de esta investigación tienen una clara relevancia. Al mismo tiempo, los modelos de enseñanza que los centros educativos adoptaron en respuesta a la pandemia son casi con seguridad diferentes a los modelos intencionales, solo en línea, que la mayoría de los centros completamente virtuales han adoptado, y el sector de la educación virtual tiende a dirigirse a un grupo de alumnos que no es representativo de la población estadounidense de alumnos de centros públicos.

Kuhfeld y sus compañeros (2020) presentan investigaciones relevantes adicionales sobre las consecuencias para el rendimiento de las ausencias escolares, los cierres relacionados con el clima y las interrupciones escolares provocadas por desastres naturales. Por lo general, los hallazgos indican que el no asistir a la escuela tiene consecuencias negativas, pero ninguna de estas situaciones coincide precisamente con el contexto de la covid-19. Es más, el período de la covid-19 coincidió con las protestas de Black Lives, que tuvieron mucha difusión y llamaron significativamente la atención sobre la injusticia racial. Como señalan Kuhfeld *et al.* (2020), las investigaciones anteriores sobre asesinatos cometidos por la policía ofrecen razones para creer que estos acontecimientos recientes podrían contribuir a los efectos negativos de la covid-19 en el rendimiento estudiantil. En conjunto, las investigaciones anteriores apuntan a una alta probabilidad de una pérdida considerable de aprendizaje que hace que las notas en las pruebas de rendimiento sean más bajas que las que los estudiantes habrían obtenido en circunstancias más normales, pero la magnitud de estos probables efectos y sus relaciones con las disparidades de rendimiento preexistentes, no están claras.

Qué estamos aprendiendo de los primeros datos en la época de la covid-19

Afortunadamente, los datos sobre cómo están rindiendo los estudiantes durante la covid-19 ya empiezan a estar disponibles. Kuhfeld y sus compañeros, utilizando los datos de evaluación de NWEA MAP® Growth™ para aproximadamente 4,4 millones de estudiantes, analizaron las notas de Lectura y de Matemáticas del otoño de 2020 de los alumnos de 3º a 8º curso, comparándolas con las notas de los alumnos de los mismos cursos en el otoño de 2019 (Kuhfeld *et al.*, 2020b). Sus hallazgos reflejan un panorama algo más prometedor que las estimaciones comentadas en el aparatado anterior: las notas en Lectura de los alumnos

en otoño de 2020 fueron similares a las del otoño de 2019, mientras que sus notas en Matemáticas fueron aproximadamente entre 5 y 10 puntos porcentuales más bajas en 2020 que en 2019. Los hallazgos dan a entender que la mejora de los alumnos en su rendimiento en Matemáticas fue menor durante el curso escolar 2019-2020 de lo que habría sido en un año normal. Los autores señalan que, aunque la evaluación se realizó tanto de forma remota como presencial, faltaban bastantes datos, y de una manera desproporcionada, sobre alumnos de color, aquellos con un rendimiento previo relativamente bajo y aquellos en centros de enseñanza con una elevada proporción de estudiantes económicamente desfavorecidos. La probabilidad de que estos grupos de estudiantes sean los más vulnerables a los efectos negativos de la pandemia constituye una razón para ser menos optimistas de lo que los hallazgos iniciales podrían dar a entender.

También hay pruebas de efectos negativos en otro indicador del rendimiento académico de los alumnos: las calificaciones de los cursos de muchos estudiantes son más bajas que antes (Strauss, 2020). Además, los datos de la encuesta dejan claro que a los profesores les preocupa el aprendizaje de su alumnado. En la encuesta del Grupo de Educadores Estadounidenses de RAND en otoño, por ejemplo, aproximadamente una cuarta parte de los docentes dijeron que la mayoría de sus alumnos estaban significativamente menos preparados para participar en el trabajo de curso en otoño de 2020 que en el mismo período del año pasado, y estos porcentajes fueron más altos en los centros de enseñanza con una mayoría de alumnos de color y de alumnos económicamente desfavorecidos (Diliberti & Kaufman, 2020). Dadas las continuas repercusiones de la pandemia en el funcionamiento escolar y la probable necesidad de acelerar de manera significativa el aprendizaje para garantizar que los alumnos vuelvan a estudiar, será fundamental hacer un seguimiento de las notas de las pruebas de rendimiento, las calificaciones y otros indicadores del rendimiento de los estudiantes a medida que avance el año.

13.2.3. Las probables consecuencias a más largo plazo sobre el aprendizaje y el bienestar de los alumnos

Los hallazgos citados anteriormente empiezan a cubrir las lagunas en nuestros conocimientos sobre las consecuencias de la pandemia, pero lo que aún no sabemos complica lo que hacemos. Todavía no hemos podido analizar las trayectorias de aprendizaje de los diferentes grupos de alumnos, ya que las condiciones para el aprendizaje tanto en los centros de enseñanza como en los hogares han cambiado, y no sabemos lo persistentes que serán los efectos de la pandemia en el aprendizaje académico. Es más, no sabemos casi nada sobre las tendencias nacionales y de subgrupos en ámbitos que no se miden con las pruebas de rendimiento académico existentes, como el aprendizaje social y emocional, así como el rendimiento académico en asignaturas y en cursos en los que no se han realizado pruebas.

Por último, gran parte de la investigación existente se basa en un conjunto de pruebas – el NWEA MAP® - que son especialmente adecuadas para analizar las trayectorias de aprendizaje, pero que no abarcan toda la serie de competencias que los alumnos suelen desarrollar en sus clases de Matemáticas y de Lectura.

Aunque estas lagunas en nuestros conocimientos dificultan las predicciones, los datos existentes dan razones tanto para la preocupación como para el optimismo. Las disparidades grupales en las oportunidades de aprendizaje y los resultados comentados anteriormente son muy preocupantes: a menos que las políticas y los fondos se destinen significativamente a ayudar a los alumnos que más sufrieron los efectos de la pandemia, es probable que estas disparidades sigan existiendo, con consecuencias importantes para las posibilidades de que los alumnos cursen una educación postsecundaria de alta calidad o tengan profesiones gratificantes una vez que terminen su educación secundaria. Más allá de lo académico, esto muestra los posibles efectos negativos no solo en la salud mental y el bienestar de los alumnos, sino también en los de los docentes.

A pesar de este panorama relativamente sombrío, se vislumbran algunos rayos de esperanza que nos permiten creer que la pandemia podría crear mejores oportunidades de aprendizaje, y también más equitativas, si respondemos constructivamente a lo que estamos aprendiendo. Una razón para el optimismo es que, a pesar de los innumerables problemas, los docentes en todo Estados Unidos y en todos los niveles del sistema educativo se han movilizado para cambiar los modelos de enseñanza de manera significativa y a una velocidad sin precedentes (Hamilton & Opfer, 2020). La dedicación que muchos profesores han mostrado, y su voluntad de probar nuevos métodos para relacionarse con sus alumnos, son señales prometedoras para un sistema educativo pospandemia, siempre que los docentes reciban el apoyo necesario, también en su formación y en sus condiciones laborales, para ayudarles en su tarea. Estos cambios en la docencia también han impulsado algunas innovaciones en las tecnologías de aprendizaje a distancia, y han llevado a que se preste una mayor atención a los factores que contribuyen a un aprendizaje a distancia eficaz, como la participación de la familia y las evaluaciones de alta calidad. Por ejemplo, algunos docentes probaron las salas para grupos pequeños con videoconferencias o plataformas de realidad virtual para facilitar las interacciones en grupos pequeños (Allen, 2020).

Además, aunque el aprendizaje a distancia no funcionó bien para todos los estudiantes, en algunos casos daba la impresión de que el rendimiento de los estudiantes mejoraba en sus nuevos entornos de aprendizaje en el hogar y disfrutaban más de la escuela debido al menor número de distracciones o el aumento de la flexibilidad (Gilman, 2020). A los adolescentes, en particular, les fue mejor de lo previsto, según una encuesta a aproximadamente 1.500 adolescentes realizada en el verano de 2020 (Twenge *et al.*, 2020). Estos adolescen-

tes, de media, mostraban unos índices más bajos de soledad y de depresión, un menor uso de las redes sociales y más tiempo dedicado a dormir y a participar en actividades con miembros de la familia en comparación con los resultados previos a la pandemia, aunque, como con todos los datos que hemos analizado en este capítulo, los resultados variaban significativamente según las características de los entrevistados y no deben interpretarse como una prueba de un efecto beneficioso en general.

Una última razón para la esperanza es que cuando los centros de enseñanza cerraron sus puertas y las familias perdieron el acceso a ayudas fundamentales, otras organizaciones comunitarias, como los programas extraescolares, intervinieron a menudo para ayudar, ofreciendo recursos como un kit de herramientas de aprendizaje de verano desarrollado por la Denver Afterschool Alliance¹⁰¹. Y junto con la mayor participación de las familias en la enseñanza, estas conexiones podrían permitir que los legisladores entiendan mejor que los centros educativos no pueden satisfacer las necesidades de todos los alumnos por sí solos, y que las colaboraciones entre las familias, las escuelas y otras organizaciones comunitarias deben priorizarse como parte de una estrategia para garantizar la igualdad y las oportunidades para todos.

Estos pequeños rayos de esperanza no compensan de ninguna manera la interrupción significativa y generalizada del aprendizaje que experimentaron la mayoría de los estudiantes y que afectó desproporcionadamente a los alumnos que carecían de acceso a centros de enseñanza con buenos recursos antes de la pandemia. Hasta este punto, este capítulo ha resumido lo que hemos aprendido sobre las consecuencias de la covid-19 en el aprendizaje en el sistema de centros públicos de Estados Unidos. En el siguiente apartado, vamos a ver cómo la comunidad investigativa y la política pueden contribuir a proporcionar mejor información y mejores soluciones en el futuro.

13.3. Una propuesta de medición y de sistemas de datos para fomentar unas oportunidades equitativas tras la pandemia

La pérdida generalizada de oportunidades de aprendizaje, combinada con las considerables disparidades en el acceso a una ayuda de alta calidad para el aprendizaje y el bienestar, muestran la necesidad de hacer un seguimiento continuo de las oportunidades y de los resultados, además de unos esfuerzos ambiciosos y bien coordinados para garantizar el acceso generalizado a las ayudas necesarias para todos los alumnos. No entra dentro del ámbito de este capítulo ofrecer una visión general de cuáles deberían ser estas ayudas y cómo

101. https://www.denvergov.org/content/dam/denvergov/Portals/713/documents/provider-tools-summer-planning_covid-19/DAA_SummerProgramToolkit_COVID-19_2020.pdf

deberían implementarse, por lo que remitimos a los lectores a otras fuentes para consultarlo¹⁰². En cambio, analizamos una necesidad concreta a la que se enfrentan los docentes y los responsables políticos mientras intentan recuperarse del desastre de la pandemia: la necesidad de datos de alta calidad para atenuar los daños y, al mismo tiempo, crear nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje en los próximos años.

Los cambios significativos en cuándo, dónde y cómo se produce el aprendizaje tendrán consecuencias a largo plazo, incluso después de que termine la pandemia (Schwartz *et al.*, 2020), y el profesorado necesitará nuevas formas de realizar un seguimiento del aprendizaje en entornos no tradicionales, junto con fuentes de datos que proporcionen información constante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por muy perjudicial que haya sido la covid-19 para los alumnos, las familias y los docentes, sus consecuencias para el panorama educativo brindan una oportunidad para revisar qué medimos y cómo medimos las oportunidades y los resultados del aprendizaje. En este último apartado del capítulo, destacamos algunas de las maneras más importantes en que la medición se puede aplicar para fomentar un aprendizaje equitativo y de alta calidad para todos los estudiantes.

13.3.1. Seguimiento de la oportunidad de aprender

Los datos sobre la oportunidad para aprender (OPA) serán más importantes que nunca dado el cambio generalizado a unos modos de enseñanza diferentes (Marion, 2020). Las iniciativas para abordar las necesidades de aprendizaje de los alumnos exigirán comprender los entornos de aprendizaje en que los que se han movido, tanto en la escuela como en otros lugares, y las diferencias en la exposición al contenido del curso y otros apoyos a la enseñanza. Los datos tendrán que revelar no solo las diferencias entre los centros de enseñanza, sino también las disparidades en el acceso del alumnado a la enseñanza dentro de los centros, e incluso dentro de la misma clase.

El seguimiento de la OPA requiere una recopilación continua de datos sobre los tipos de actividades docentes en las que los estudiantes participan y los recursos de aprendizaje a los que tienen acceso. Es probable que la ampliación del aprendizaje en entornos digitales continúe influyendo en la enseñanza después de la pandemia. Una ventaja de muchos de los entornos de aprendizaje digital es la documentación explícita del currículo y la enseñanza implementados, así como la posibilidad de observar la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Para que los datos de la OPA se utilicen en la práctica y en la política, las características del aprendizaje digital y la participación de los estudiantes

102. El Evidence Project ofrece un conjunto de orientaciones para los educadores y los responsables de las políticas educativas sobre diversos temas: <https://www.evidence-project.org/resources#h.9mn3z9wphw1>

deberán medirse y analizarse sistemáticamente en el ámbito estudiantil, en las aulas y en los niveles superiores. Además, los recursos de aprendizaje digital pueden analizarse para identificar hasta qué punto estos recursos cubrieron el currículo y los resultados del aprendizaje que se persiguen.

Otra fuente de datos sobre la OPA es la documentación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes en los archivos de registro que generan muchos paquetes de *software*. Estos datos de registro pueden proporcionar información sobre si los estudiantes inician una sesión en entornos de aprendizaje y cuándo lo hacen, cuánto tiempo pasan en diferentes actividades y cómo navegan a través de las actividades de aprendizaje, entre otros tipos de interacciones con el entorno de aprendizaje. Todos estos datos sobre las interacciones de los estudiantes con las herramientas de aprendizaje pueden ayudar a evaluar hasta qué punto y de qué manera han utilizado habitualmente los estudiantes los recursos de aprendizaje digital. Y en cuanto al análisis anterior de los problemas relacionados con la participación de los estudiantes y el acceso a la enseñanza a distancia, estos datos podrían ayudar a los legisladores y a los responsables educativos a proporcionar recursos a los estudiantes que más necesitan un apoyo adicional para el aprendizaje.

13.3.2. El seguimiento de los resultados del aprendizaje para basar en ellos la política y la práctica

En general, hay que plantearse las evaluaciones a todos los niveles teniendo en cuenta sus usos específicos y sus efectos. En el contexto educativo actual, a mediados de la pandemia, o, con suerte, cuando se acerca su final, las necesidades educativas extremas y el papel de la evaluación para satisfacerlas debería determinar qué evaluaciones se realizan, y cómo y cuándo se realizan. Dos necesidades educativas revisten una importancia crucial: (1) la pérdida de oportunidades de aprendizaje debido al cierre escolar; y (2) las crecientes disparidades en los resultados de aprendizaje para los alumnos de diferentes orígenes raciales o étnicos y socioeconómicos. A continuación, destacamos los requisitos clave de información y el papel de las evaluaciones educativas para ambas necesidades.

Necesidades de información y el papel de la evaluación para abordar las pérdidas de aprendizaje

Actualmente no disponemos de información adecuada sobre el nivel de pérdidas de aprendizaje y cómo variaron entre los grupos de alumnos y en el plano individual. Para abordar estas pérdidas se requieren acciones a nivel del alumno individual, así como a nivel de grupo y de sistema. En consecuencia, para ello se necesitan diferentes tipos de información sobre la evaluación. En particular, para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, los docentes aprovecharán la información evaluativa vinculada a las actividades

de aprendizaje que realizan los alumnos y que proporciona una información detallada sobre cómo progresan a lo largo del currículo. Este uso previsto se conoce como *evaluación formativa*, y requiere que las evaluaciones estén estrechamente vinculadas a la enseñanza, tanto con respecto a lo que evalúan como con respecto a cuándo se realiza la evaluación y cómo se utiliza la información sobre la misma. Un mayor uso de las plataformas digitales para el aprendizaje y la evaluación puede facilitar el acceso de profesores y alumnos a este tipo de evaluaciones, que pueden adoptar la forma de tareas de evaluación bien diseñadas que se pueden integrar dentro de las actividades de aprendizaje.

Además del uso formativo de las evaluaciones, se necesita información para que las políticas y la planificación a nivel del aula, el distrito y el estado puedan basarse en ella. Las evaluaciones bien diseñadas y a gran escala de ámbito estatal pueden proporcionar dicha información. Varios aspectos de estas evaluaciones son fundamentales para alcanzar esos objetivos. Ercikan y Barclay-McKeown (2007) identifican cinco requisitos para que las evaluaciones a gran escala orienten la política y la práctica educativas:

- 1- las evaluaciones deben evaluar resultados valiosos;
- 2- las evaluaciones deben ajustarse a los objetivos de aprendizaje, de enseñanza y curriculares;
- 3- las evaluaciones deben proporcionar estimaciones precisas de los conocimientos y competencias de los estudiantes;
- 4- los informes de los resultados de las evaluaciones deben ser informativos y oportunos;
- 5- las consecuencias deseadas e indeseadas del uso de los resultados de la evaluación deben ser consideraciones importantes. (p. 58)

Cada uno de estos requisitos adquiere mayor importancia y significado en el contexto educativo actual, tal como se explica a continuación.

Aprendizajes valiosos. Los aprendizajes valiosos, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, en lugar de la memorización de conocimientos fácticos, han centrado muchos de los debates sobre la educación a lo largo de varias décadas. En el contexto educativo actual, el centrarse en este tipo de aprendizaje es importante para preparar bien a los estudiantes para niveles más altos de aprendizaje, para la educación superior y para una profesión. Además, teniendo en cuenta la preponderancia de la desinformación y la desconfianza en cuanto a la evidencia sobre la covid-19 y otros fenómenos naturales, sociales y políticos (Hamilton, Kaufman, & Hu, 2020; Kavanagh & Rich, 2018), otros constructos como las habilidades, las disposiciones y el conocimiento cívicos tienen especial relevancia.

Armonización. En el contexto actual de pandemia, y dada la disparidad de oportunidades, la armonización del aprendizaje, la enseñanza y los objetivos curriculares exige centrarse

más en la OPA. Hay muchas pruebas investigativas que muestran que las evaluaciones que no están estrechamente armonizadas con la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje no proporcionan evidencias válidas sobre el aprendizaje de los estudiantes (Ercikan, 2006; Musgo, Pulin, Gee, Haertel & Young, 2008; Linn, Baker & Dunbar, 1991). Esta armonización es fundamental para documentar y apoyar el aprendizaje.

Precisión de la medición. Las grandes disparidades en las oportunidades de aprendizaje han añadido problemas a la evaluación con respecto al abanico de conocimientos y habilidades que las evaluaciones deben cubrir y las variaciones en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas disparidades requieren que las evaluaciones se puedan adaptar a los diferentes niveles de resultados del aprendizaje, con grados de dificultad apropiados para los niveles de los estudiantes, y que proporcionen información precisa y generalizable sobre las competencias de los mismos.

Informes de los resultados de la evaluación. La utilidad, la interpretabilidad y la oportunidad de los informes son fundamentales para diseñar las políticas que aborden las repercusiones de las pérdidas de oportunidades de aprendizaje y la eliminación de las disparidades en los resultados del aprendizaje. Los informes deben proporcionar información aprovechable en diferentes niveles del sistema educativo para identificar la magnitud de las repercusiones de las pérdidas de oportunidades de aprendizaje, y qué grupos de estudiantes, centros de enseñanza y distritos se han visto afectados de manera desproporcionada en momentos del curso escolar a la hora de implementar eficazmente las políticas.

Consecuencias deseadas e indeseadas. La atención debería centrarse aquí en el diseño de evaluaciones que fomenten las consecuencias deseadas y eviten una interpretación y un uso inadecuados de los resultados de la evaluación y, por lo tanto, minimicen las consecuencias no deseadas. Las estrategias de información para atenuar las pérdidas de aprendizaje deben ser el principal objetivo de las evaluaciones a gran escala. Una manera de apoyar los usos deseados son evaluaciones que permitan las comparaciones de los resultados de aprendizaje con años anteriores para que los docentes puedan identificar las principales diferencias en los conocimientos y el desarrollo de habilidades de los alumnos. El tener referencias previas a la covid-19 ayudará a los usuarios de los datos a comprender los efectos de la pandemia, al tiempo que proporcionará información útil para abordar las diferencias duraderas en el rendimiento.

Los usuarios de los datos de evaluación deben tener cuidado con las formas en que el uso de la evaluación puede dar lugar a conclusiones inexactas y perjudicar a los alumnos o a los docentes. En concreto, el uso de evaluaciones para la rendición de cuentas de la escuela o los docentes se ha asociado con efectos negativos en la enseñanza, y también ha puesto en peligro la validez de las conclusiones que las notas respaldarán (Ercikan & Barclay-McKeown, 2007;

Koretz, 2008; Stecher *et al.*, 2018). En el contexto actual, los riesgos asociados con el uso de los exámenes a la hora de rendir cuentas aumentan. Un grupo de expertos en evaluación en el contexto de la pandemia estableció varios principios claves, uno de los cuales era “no hacer daño” (Lake & Olson, 2020). Con las disparidades en el acceso a dispositivos digitales y a Internet, además de los recursos de ayuda educativa, habría que centrarse en el uso de evaluaciones para ayudar al aprendizaje y al desarrollo de todo el alumnado.

Quienes ordenan, gestionan y utilizan las evaluaciones también deben tener en cuenta que la pandemia ha amenazado su validez. Como hemos mencionado anteriormente, los esfuerzos por hacer un seguimiento de las trayectorias de aprendizaje durante la pandemia se han visto frustrados por los datos incompletos sobre los estudiantes, incluidos aquellos que no pudieron acceder a la evaluación a distancia o no han podido asistir a la escuela en absoluto. También es preocupante la falta de métodos aprobados para evaluar a los estudiantes de Inglés, a los estudiantes con discapacidades o a otros estudiantes que necesitan adaptaciones en la evaluación, así como las posibles amenazas de seguridad en las pruebas a distancia. Se necesitará una inversión a largo plazo para mejorar las opciones de evaluación a fin de adaptarse a los futuros cambios en los modelos de enseñanza, pero, mientras tanto, los usuarios de los datos de puntuación de exámenes tendrán que ser cautos a la hora de interpretar los resultados.

13.3.3. El seguimiento del aprendizaje social y emocional

La preocupación que los docentes, los directores y los responsables de distrito expresaron sobre el fomento del aprendizaje social y emocional (ASE) de los alumnos refleja la opinión generalizada de que todo el aprendizaje reúne elementos de las competencias académicas, sociales y emocionales de los alumnos (Aspen Institute, 2019). La ampliación de la impartición de enseñanza con nuevos métodos y en nuevos entornos podría tener consecuencias en cuanto a la posibilidad de que los alumnos establezcan relaciones de apoyo y desarrollen competencias como el trabajo en equipo y el auto-control. Un enfoque integral de la recopilación de datos para tomar decisiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la asignación de recursos debe incluir medidas académicas y de ASE (Lake & Olson, 2020).

La selección de las medidas del ASE correctas y su uso de una manera beneficiosa en vez de perjudicial para el alumnado, puede resultar especialmente difícil debido a la falta de evaluaciones validadas ampliamente disponibles, la formación mínima que la mayoría de los docentes reciben para evaluar el ASE y la falta de una orientación clara sobre cómo usar los resultados de las evaluaciones para diseñar la enseñanza (Hamilton & Schwartz, 2020). Puede ser especialmente difícil encontrar evaluaciones del ASE que sean apropiadas para todos los alumnos, independientemente de los orígenes culturales y otras circunstancias personales

(Jagers, Rivas-Drake, & Ampowski, 2018). Y, cómo no, el contexto de aprendizaje a distancia crea obstáculos adicionales para la evaluación del ASE.

Al igual que con los otros tipos de evaluación de los que hemos hablado anteriormente, el cambio al aprendizaje a distancia y el creciente predominio de materiales de enseñanza y métodos de comunicación digitales crean oportunidades para revisar los instrumentos tradicionales para hacer un seguimiento del ASE. Las prácticas informales de recopilación de datos, como las comprobaciones individuales regulares entre docentes y estudiantes, pueden proporcionar información que los docentes pueden utilizar para tomar sus decisiones sobre la enseñanza del ASE, al mismo tiempo que les permiten identificar a los estudiantes que podrían necesitar recursos adicionales, como orientadores o profesionales de la salud mental. Los educadores han sido creativos a la hora de explorar nuevas formas de fomentar el ASE, como, por ejemplo, promoviendo la colaboración de los alumnos y el trabajo en equipo a través de salas para grupos pequeños monitorizadas en programas de videoconferencias. Además, se dispone de un número cada vez mayor de herramientas de enseñanza digital para promover y evaluar el ASE (ver, por ejemplo, Zoo U¹⁰⁵).

Más allá de los recursos proporcionados a los alumnos, los datos sobre el bienestar social y emocional de los docentes también son fundamentales para hacer un seguimiento de las oportunidades educativas. Como hemos señalado anteriormente, el bienestar de los profesores puede influir en su docencia y estar asociado con el desgaste, por lo que está inherentemente vinculado a la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Las herramientas en línea, como las comunidades de aprendizaje entre compañeros, pueden ayudar a mitigar el estrés asociado con la enseñanza (especialmente, pero no solo, durante una pandemia), y los instrumentos de evaluación de bajo coste, como breves encuestas periódicas, pueden proporcionar datos sobre el bienestar emocional de los docentes para que los legisladores y los responsables educativos puedan intervenir cuando sea necesario.

Es importante hacer un seguimiento de los problemas de salud mental tanto en los alumnos como en los docentes, pero esto no disminuye la necesidad de un ASE universal basado en activos que cree las competencias que todos los alumnos necesitarán para tener éxito en la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad en general. La información sobre el ASE debe recopilarse de manera continua en lugar de solo al final de un curso o un semestre, cuando podría ser demasiado tarde para intervenir. El encontrar formas de incorporar la recopilación de datos del ASE en las herramientas y los sistemas de evaluación existentes puede ayudar a abordar las limitaciones de tiempo y de recursos, y al mismo tiempo proporcionar a los docentes y a los legisladores información crucial para realizar su trabajo.

13.4. Conclusión

La covid-19 pilló a los países – incluso a Estados Unidos, el país más rico del mundo - desprevenidos para satisfacer las necesidades de sus poblaciones. Al cerrar los centros de enseñanza, junto con los lugares de trabajo y las empresas, las repercusiones del cierre de los sistemas educativos afectaron no solo al bienestar de los alumnos y los docentes y a los resultados del aprendizaje, sino a las economías de todos los países. Ahora se entiende y se valora mucho más el papel de la educación en el desarrollo de los niños, que va más allá del aprendizaje y permite que los padres participen en el mercado laboral.

Proponemos datos, tanto sobre los resultados de los alumnos como sobre las oportunidades de aprendizaje, como clave para abordar las repercusiones a corto y largo plazo de la covid-19 en las pérdidas de oportunidades de aprendizaje y en las disparidades en los resultados educativos. A medida que los modos y las formas de aprendizaje cambian con el tiempo, al igual que el concepto de enseñanza, es necesario adoptar un enfoque de mejora continua para probar estrategias innovadoras de recopilación y de evaluación de datos, comprobar su utilidad, su validez y su equidad, y modificarlas en base a las pruebas. Quienes desarrollen o implementen nuevas evaluaciones se enfrentarán a una creciente presión para documentar la validez, la fiabilidad, la equidad y la utilidad de las puntuaciones en estas pruebas y para proporcionar a los usuarios de los datos soportes y orientación para garantizar unas interpretaciones y unos usos apropiados.

Este enfoque basado en datos requerirá una acción coordinada por parte de varios grupos. Los legisladores y los financiadores deben explorar formas de apoyar tanto la recopilación de datos a gran escala con fines de supervisión como las evaluaciones a menor escala con fines formativos y educativos, junto con la investigación y el desarrollo para garantizar que esos datos produzcan las mejores evidencias posibles. Los docentes deben recopilar y utilizar los datos de manera que beneficien a todos los alumnos, y las organizaciones que ayudan y forman a los docentes deben dotarles de las herramientas para hacerlo. Además, se debe animar a los alumnos a compartir sus perspectivas y sus experiencias. El uso reflexivo y sensato de las evaluaciones que controlan el aprendizaje académico, social y emocional de los alumnos, así como sus entornos de aprendizaje, puede ser uno de los pilares de una estrategia más amplia para ayudar al sistema educativo no solo a recuperarse de la pandemia, sino a prosperar en la época posterior a la pandemia.

Bibliografía

- Ahn, J., & McEachin, A. (2017). Student enrollment patterns and achievement in Ohio's online charter schools. *Educational Researcher*, 46(1), 44-57.
- Allen, J. (2020). How technological innovation in education is taking on COVID-19. *Forbes*, 3/13/2020 <https://www.forbes.com/sites/jeanneallen/2020/03/13/how-technological-innovation-in-education-is-taking-on-covid-19/>
- Aspen Institute, From a Nation at Risk to a Nation at Hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, Washington, D.C.: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2019.
- Associated Press Wire Service Content. (23 de abril de 2020). \$23M to get Detroit students tablets, internet amid pandemic. <https://www.usnews.com/news/us/articles/2020-04-23/23m-to-provide-laptops-for-detroit-students-amid-pandemic>
- Atteberry, A., & McEachin, A. (2020). School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities. *American Educational Research Journal*
- Audrain, R.I., Weinberg, A. E, Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C.G., este volumen. The Pivotal Role of Teachers in a Pandemic: What Happened to Them? In F. Reimers, *Primary and Secondary Education During COVID-19*. Cham: Suiza. Springer.
- Baker, B. D., & Corcoran, S. P. (2012). The stealth inequities of school funding: How state and local school finance systems perpetuate inequitable student spending. Washington, DC: Center for American Progress.
- Blume, H., & Kohli, S. (10 de marzo de 2020). L.A. school district declares state of emergency to prepare for coronavirus response. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/california/story/2020-03-10/los-angeles-schools-emergency-powers-coronavirus>
- Brackett, M., Cannizzaro, M., & Levy, S. (16 de julio 2020). The pandemic's toll on school leaders is palpable. Here's what's needed for a successful school year. *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2020-07-16-the-pandemic-s-toll-on-school-leaders-is-palpa-ble-here-s-what-s-needed-for-a-successful-school-year>
- Busby, J., & Tanberk, J. J. (2020). FCC Reports broadband unavailable to 21.3 million Americans, BroadbandNow study indicates 42 million do not have access. *BroadbandNow Research*. <https://broadbandnow.com/research/fcc-underestimates-unserved-by-50-percent>
- Center on Reinventing Public Education (sitio web sin fecha). A partir del 28/2/2021: <https://www.crpe.org/current-research/covid-19-school-closures>
- Denver Afterschool Alliance. (8 de julio de 2020). *COVID-19 summer program tool-*

- kit: A resource for Denver's summer program providers.* https://www.denvergov.org/content/dam/denvergov/Portals/713/documents/provider-tools-summer-planning_covid-19/DAA_SummerProgramToolkit_COVID-19_2020.pdf?utm_source=DAA+Newsletter&utm_campaign=92b4c677b9-EMAIL_CAMPAIGN_3_22_2018_COPY_02&utm_medium=email&utm_term=0_2d0adf487b-92b4c677b9-142158094
- Diliberti, M., Schwartz, H.L., Hamilton, L.S., & Kaufman, J.H. (2020). *Prepared for a pandemic? How schools' preparedness related to their remote instruction during COVID-19* (RR-168-3). Santa Monica, CA: RAND.
 - Diliberti, M., & Kaufman, J.H. (2020). *Will this school year be another casualty of the pandemic? Key findings from the American Educator Panels Fall 2020 COVID-19 surveys.* (RR-A168-4). Santa Monica, CA: RAND.
 - Dusseault, B., Heyward, G., Jochim, A., & Pillow, T. (19 de abril de 2020). Dear states: Don't leave remote learning to chance. *The Lens*. <https://www.crpe.org/thelens/dear-states-dont-leave-remote-learning-chance>
 - Dyer, K. (31 de enero de 2019). 75 Digital tools and apps teachers can use to support formative assessment in the classroom. *NWEA*. <https://www.nwea.org/blog/2019/75-digital-tools-apps-teachers-use-to-support-classroom-formative-assessment/>
 - Ercikan, K., Asil, M., & Grover, R. (2018). Digital divide: A critical context for digitally based assessments. *Education policy analysis archives*, 26, 51 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3817>.
 - Ercikan, K., & Barclay-McKeown, S. (2007). Design and development issues in large-scale assessments: Designing assessments to provide useful information to guide policy and practice. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 22(3), 53-71.
 - Ercikan, K., & Elliott, S.N. (2015). Assessment as a tool for communication and improving educational equity. *A white paper for the Smarter Balanced Assessment Consortium*.
 - Fitzpatrick, B. R., Berends, M., Ferrare, J. J., & Waddington, R. J. (2020). Virtual illusion: Comparing student achievement and teacher and classroom characteristics in online and brick-and-mortar charter schools. *Educational Researcher*, 49(3), 161-175.
 - Gill, B., Walsh, L., Wulsin, C. S., Matulewicz, H., Severn, V., Grau, E., & Kerwin, T. (2015). Inside Online Charter Schools. A Report of the National Study of Online Charter Schools. *Mathematica Policy Research, Inc.* <https://www.mathematica.org/our-publications-and-findings/publications/inside-online-charter-schools>
 - Gilman, A. (3 de octubre de 2020). Remote learning has been a disaster for many

- students. But some kids have thrived. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/remote-learning-has-been-a-disaster-for-many-students-but-some-kids-have-thrived/>
- Hamilton, L.S., & Doss, C.J. (2020). *Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms* (RR-A397). Santa Monica, CA: RAND.
 - Hamilton, L.S., Grant, D., Kaufman, J.H., & Diliberti, M., Schwartz, H.L., Hunter, G.P., Setodji, C.M., & Young, C.J. (2020). *COVID-19 and the state of K-12 schools*. (RR-A162-1). Santa Monica, CA: RAND.
 - Hamilton, L.S., Kaufman, J.H., & Diliberti, M. (2020). *Teaching and leading through a pandemic: Key findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 surveys*. (RR-A162-2). Santa Monica, CA: RAND.
 - Hamilton, L.S., Kaufman, J.H., & Hu, L. (2020). *Preparing children and youth for civic life in the era of truth decay*. (RR-A112-6). Santa Monica, CA: RAND.
 - Hamilton, L.S., & Opfer, V.D. (2020). COVID-19 and the education innovation gap. In J. Liebowitz (Ed.), *The Business of Pandemics: The COVID-19 Story* (pp.125-142). Nueva York: Taylor & Francis.
 - Hamilton, L.S., & Schwartz, H.L. (2019). *Get smart about social and emotional learning measurement*. Washington, DC: American Enterprise Institute.
 - Harris, D. N., Liu, L., Oliver, D., Balfe, C., Slaughter, S., & Mattei, N. (2020). How America's Schools Responded to the COVID Crisis. *National Center for Research on Education Access and Choice & Education Research Alliance for New Orleans*. <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/20200713-Technical-Report-Harris-et-al-How-Americas-Schools-Responded-to-the-COVID-Crisis.pdf>.
 - Herold, B. (10 de abril de 2020). The disparities in remote learning under Coronavirus (in Charts). *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/the-disparities-in-remote-learning-under-coronavirus-in-charts/2020/04>
 - Hetrick, C. (3 de abril de 2020). Thousands of Philly students are stuck at home without internet after coronavirus closed schools. *The Philadelphia Inquirer*. <https://www.inquirer.com/education/coronavirus-students-digital-divide-philadelphia-comcast-20200403.html>.
 - Ipsos (2020). *Polarized media landscape erodes chances of effective COVID response*. <https://www.ipsos.com/en-us/polarized-media-landscape-erodes-chances-effective-covid-response>.
 - Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity and social and emotional learning: A cultural analysis. *Chicago, IL: CASEL*.

- Jochim, A., Gundapaneni, P., & Pangelinan, C. (2020) Putting parents at the center of school reopening: Highlights from COVID-19 parent surveys. *The Evidence Project at Center for Reinventing Public Education*. https://www.crpe.org/sites/default/files/final_ep_parent_surveys_synthesis.pdf
- Kaufman, J.H., Diliberti, M., Hunter, G.P., Grant, D. Hamilton, L.S., Schwartz, H.L., Setodji, C.M., Snoke, J., & Young, C.J., (2020). *COVID-19 and the State of K–12 schools: Results and technical documentation from the Fall 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-5.html
- Kavanagh, J. (2020). What Americans think of the news – and what that means for democracy. *The RAND Blog*, <https://www.rand.org/blog/articles/2020/04/what-americans-think-of-the-news--and-what-that-means.html>.
- Kavanagh, J., & Rich, M.D. (2018). *Truth decay: A threat to policymaking and democracy*. (RB-10002-RC). Santa Monica, CA: RAND.
- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students’ reading and math achievement and growth. *NWEA*, November. <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf>
- Kurtz, H. (10 de abril de 2020). National survey tracks impact of coronavirus on schools: 10 Key findings. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/national-survey-tracks-impact-of-coronavirus-on-schools-10-key-findings/2020/04>
- Lake, R., & Olson, L. (2020). Learning as We Go: Principles for Effective Assessment during the COVID-19 Pandemic. *Center on Reinventing Public Education*. https://www.crpe.org/sites/default/files/final_diagnostics_brief_2020.pdf
- Lieberman, M. (17 de abril de 2020). Taking attendance during coronavirus closures: Is it even worth it? *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/taking-attendance-during-coronavirus-closures-is-it-even-worth-it/2020/04>
- Malkus, N. (octubre de 2020) Too little, too late: A hard look at spring 2020 remote learning. *American Enterprise Institute*. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/10/Malkus-Too-Little-Too-Late.pdf>

- Marion, S. (2020). *Using opportunity-to-learn data to support educational equity*. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment. https://www.nciea.org/sites/default/files/publications/CFA-Marion.OTL_Indicators.pdf
- Maxwell, L.A. (7 de mayo de 2020). School-Year closures now affect 50 million students. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/school-year-closures-now-affect-50-million-students/2020/05>
- Moss, P. A., Pullin, D. C., Gee, J. P., Haertel, E. H., & Young, L. J. (Eds.). (2008). *Assessment, equity, and opportunity to learn*. Cambridge University Press.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *Monitoring Educational Equity*, Washington, D.C.: National Academies Press
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- OECD. (29 de junio de 2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
- Saavedra, A., Rapaport, A., & Silver, D. (20 de diciembre de 2020). Matching supports to student needs: Survey results highlight where schools, policymakers can help. *The Evidence Project at Center for Reinventing Public Education*. https://www.crpe.org/sites/default/files/matching_supports_to_student_needs_ep.pdf
- Schwartz, H.L., Grant, D., Diliberti, M., Hunter, G.P., & Setodji, C.M. (2020). *Remote learning is here to stay: Results from the first American school district panel survey*. (RR-A956-1). Santa Monica, CA: RAND.
- Stecher, B.M., Holtzman, D.J., Garet, M.S., Hamilton, L.S., Engberg, J., Steiner, E.D., Robyn, A., Baird, M.D., Gutierrez, I.A., Peet, E.D., Brodziak de los Reyes, I., Fronberg, K., Weinberger, G., Hunter, G.P., & Chambers, J. (2018). *Improving teaching effectiveness: Final report*. (RR-2242-BMGF). Santa Monica, CA: RAND.
- Strauss, V. (6 de diciembre de 2020). More students than ever got F's in first term of 2020-21 school year – but are A-F grades fair in a pandemic? *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/12/06/more-students-than-ever-got-fs-first-term-2020-21-school-year-are-a-f-grades-fair-pandemic/>
- Twenge, J.M., Coyne, S.M., Carroll, J.S., & Wilcox, W.B. (2020) Teens in quarantine: Mental health, screen time, and family connection. *Institute for Family Studies and The Wheatley Institution*. <https://ifstudies.org/ifs-admin/resources/final-teenquarantine2020.pdf>

- von Hippel, P. T., & Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*, 6, 43-80
- Will, M. (6 de enero de 2021). As teacher morale hits a new low, schools look for ways to give breaks, restoration. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/as-teacher-morale-hits-a-new-low-schools-look-for-ways-to-give-breaks-restoration/2021/01>
- Woodworth, J. L., Raymond, M. E., Chirbas, K., Gonzalez, M., Negassi, Y., Snow, W., & Van Donge, C. (2015). Online charter school study. [Recuperado el 9 de noviembre de 2015, 101-103. https://charterschoolcenter.ed.gov/sites/default/files/files/field_publication_attachment/Online%20Charter%20Study%20Final.pdf]

Autoras:

Laura Hamilton es vicepresidenta asociada de centros de investigación en ETS, y dirige una cartera de investigación sobre evaluación y aprendizaje relacionados con la educación primaria, secundaria y postsecundaria, y el desarrollo de la fuerza laboral. También es editora ejecutiva de *Eignor* en ETS. Antes de incorporarse a ETS, fue catedrática distinguida en aprendizaje y evaluación en RAND, y dirigió el RAND Center for Social and Emotional Learning Research. Su trabajo se ha centrado en el aprendizaje y la evaluación de los ámbitos académicos, sociales, emocionales y cívicos, con un énfasis en proporcionar información para la política y la práctica educativa. Ha ejercido cargos en numerosos comités y paneles, como el National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine Committee on Developing Indicators of Education Equity, el comité directivo del CASEL Assessment Work Group y los comités de asesoramiento técnico para varios programas de evaluación estatales. Es editora asociada de *Educational Researcher* y miembro de los consejos editoriales del *Journal of Research on Educational Effectiveness* y del *Educational Evaluation and Policy Analysis*. En 2020 recibió el Premio Joseph A. Zins a la Investigación de Acción de Aprendizaje Social y Emocional. Tiene un doctorado en Psicología Educativa y un máster en Estadística de la Universidad de Stanford.

Kadriye Ercikan es vicepresidenta de Investigación y Ciencias de la Medición en ETS y profesora emérita en la Universidad de Columbia Británica. Es responsable de la investigación fundacional y aplicada de ETS y del apoyo psicométrico de los principales productos y contratos de pruebas de ETS. Su investigación se centra en temas de validez y equidad, y en el contexto sociocultural de la evaluación. Su investigación reciente incluye la validación del significado

de la puntuación mediante procesos de respuesta, la evaluación del pensamiento histórico, el uso de datos del proceso de respuesta para comparar grupos, y el análisis de la equidad y la validez de la interpretación y el uso de las puntuaciones de la puntuación automatizada basada en la inteligencia artificial. Ercikan es miembro de la Academia Internacional de Educación. Su investigación se ha recogido en seis libros, cuatro números especiales de revistas evaluadas y más de 100 publicaciones. Ha sido galardonada con el reconocimiento AERA Division D Significant Contributions to Educational Measurement and Research Methodology por un volumen coeditado, *Generalizing from Educational Research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization*, y ha recibido un Premio a la Carrera Temprana de la Universidad de Columbia Británica. Ercikan ha sido seleccionada para ser editora de la NCME Book Series (2021-2026).

CAPÍTULO 14

Un diseño ambicioso y sostenible del área de trabajo para el profesorado después de la pandemia: retrato del personal docente en Arizona

*R. Lennon Audrain, Andrea E. Weinberg,
Ashley Bennett, Joseph O'Reilly y Carole G. Basile*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 14

Un diseño ambicioso y sostenible del área de trabajo para el profesorado después de la pandemia: retrato del personal docente en Arizona

R. Lennon Audrain, Andrea E. Weinberg, Ashley Bennett, Joseph O'Reilly y Carole G. Basile¹⁰³

Universidad Estatal de Arizona

Resumen

Las vidas profesionales de los profesores se encuentran en un estado increíblemente convulso como consecuencia de la pandemia de COVID-19, que tiene posibles implicaciones para la profesión y el personal docente. La ambigüedad acerca de qué aspecto tendrán las escuelas en el futuro y las crecientes disparidades entre los niños hacen que a los profesores les preocupe que sus empleos sean más insostenibles que nunca. En este capítulo, examinamos al personal docente tras un año de pandemia. Nos centramos específicamente en Arizona y averiguamos si los profesores siguieron ejerciendo o si abandonaron la profesión durante este tiempo de incertidumbre. Nuestro análisis indica que, hasta la fecha, la pandemia no ha tenido un impacto significativo sobre un mercado de trabajo que ya era bastante lamentable en Arizona: las vacantes en las aulas y los puestos docentes ocupados por personas poco cualificadas no fueron más elevados en enero de 2021 que en enero de 2020. Como conclusión, sostenemos que, aunque centrarnos en el reclutamiento de profesores puede parecer una solución viable, por sí solo no basta. En cambio, en un mundo pospandemia, debemos erigir nuevas estructuras que aumenten la coordinación y la colaboración entre los docentes y aprovechen el conocimiento experto de todos los educadores, lo cual, en última instancia, posibilitará una mejora de las condiciones laborable y del lugar de trabajo. Este examen crítico comienza a arrojar luz sobre la enseñanza, el aprendizaje y la preparación para ambos a medida que avanzamos hacia un futuro pospandemia.

14.1. Introducción

La importancia vital de un profesorado de calidad es irrefutable. Se ha escrito mucho sobre la escasez y la creciente necesidad de docentes, no solo en Estados Unidos sino en

103. L. Audrain · A. E. Weinberg (B) · A. Bennett · J. O'Reilly · C. G. Basile Arizona State University, Tempe, USA
e-mail: Andrea.Weinberg@asu.edu

todo el mundo (Comisión de Educación, 2019). Durante muchos años, todos se fijaban en el reclutamiento y la permanencia, las vías alternativas para preparar a los profesores, y el descenso en la rigurosidad de la preparación docente. Sin embargo, la crisis que supone la pandemia trae aparejada una oportunidad: la oportunidad de examinar de nuevas maneras las condiciones laborales de los profesores, la profesión docente y el entorno de aprendizaje. Vegas y Winthrop argumentan que tal vez nos hallemos en un momento de “dar el salto” (2020). En la Universidad Estatal de Arizona, vemos el *Next Education Workforce* [personal para la siguiente fase en la educación] como el salto que debemos dar. Un personal docente que pueda profundizar y personalizar el aprendizaje para los alumnos mediante la creación de equipos, el reparto de conocimiento experto, el aumento de las especializaciones y la creación de más oportunidades para avanzar. Es hora de dar el salto, de aprovechar la convulsión para encajar las piezas del rompecabezas de nuevas maneras, con nuevas formas y formaciones. Para empezar, es primordial que examinemos qué está pasando con el personal docente, debemos comprender las complejidades que existen en la profesión docente, reconocer el caos provocado por la pandemia, examinar lo que les ha ocurrido a los profesores a lo largo del último año, y volver a pensar de manera urgente y creativa.

14.1.1. Retrato del personal docente anterior a la pandemia

Los profesores desempeñan un papel influyente en la sociedad, así como en las vidas de los jóvenes y los cuidadores. Desgraciadamente, la profesión docente en Estados Unidos se ha enfrentado a retos amenazantes que vienen de antiguo y que, con frecuencia, socavan su reputación. Consideraciones como la formación rigurosa y las licencias, las condiciones de trabajo favorables en relación con la demanda y el entorno, la capacidad de actuar de manera relevante en el lugar de trabajo y una remuneración relativamente alta son características definitorias del estado de la profesión. Ingersoll y Collins (2018) señalan que, aunque algunos sostienen que “infundir un espíritu de servicio público y elevados estándares” (p. 200) entre los profesores es suficiente para elevar la profesión a ojos de los propios educadores y de la sociedad, otros mantienen que no basta con un mero cambio en el clima. Lo esencial es, más bien, que se transformen las características que definen a la profesión misma, incluidas las condiciones organizativas y de trabajo de los profesores (Ingersoll y Collins, 2018). Emerick, Hirsch, y Berry (2005) ilustran algunas de las actuales condiciones de trabajo desfavorables a las que se enfrentan los profesores cuando escriben que “los profesores a menudo están aislados en el aula, se enfrentan a una cantidad abrumadora de obligaciones no docentes, tienen oportunidades extremadamente limitadas para una toma de decisiones significativa, carecen de materiales docentes básicos, y perciben que tienen muy pocas oportunidades para avanzar y crecer” (párr. 3). Estas condiciones tienen un impacto en la reputación de la profesión

docente a ojos de la sociedad, así como desde la perspectiva de los profesores, lo cual tiene amplias implicaciones para profesores y alumnos por igual. Una de las consecuencias más trascendentales es la crisis de alcance nacional en Estados Unidos con el reclutamiento, la formación y la permanencia del personal docente (Robinson, 2017).

El reclutamiento para la profesión docente ha sufrido descensos pronunciados en los últimos años. Entre 2010 y 2018, la matriculación ha descendido en más de un tercio (Partelow, 2019). Menos del 4% de los 1,9 millones de titulados en educación secundaria que hicieron el examen de acceso a la universidad en 2015 dijeron que querían ser educadores (por ejemplo, profesor, orientador, administrador), lo cual supone una drástica caída desde el 7% de los que respondieron lo mismo en la prueba en 2010 (ACT, 2016). Más allá de aumentar el número de personas que hacen la carrera de Ciencias de la Educación, es esencial atraer y respaldar a un personal docente que refleje la diversidad de la demografía estudiantil en Estados Unidos. Según un informe reciente de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, “hay pruebas concluyentes de que la coincidencia racial entre profesor y alumno tiene importantes efectos sobre los resultados de los alumnos” (NASEM, 2019, p. 87). En 2015-16, el 20% del personal docente lo formaban profesores de color (Taie y Goldring, 2017). Sin embargo, este porcentaje no guarda proporción con el porcentaje total de alumnos de color en las escuelas de Estados Unidos, que se ha incrementado hasta más del 5% por ciento en los últimos años (NCES, 2016). La evidencia indica que, entre los nuevos profesores que entran en el sistema educativo, hay cada vez más profesores de color y cada vez menos profesores blancos, lo cual resulta prometedor (Warner-Griffin y otros, 2016). Como uno de los extremos del espectro del mercado laboral docente, es evidente la necesidad de reclutar y retener a profesores diversos, de color y también de otros grupos poco representados (por ejemplo, con discapacidad, de origen no inglés o que no tengan el inglés como lengua materna), para conseguir que el personal docente sea más representativo de la población estudiantil.

La enseñanza se describe como una práctica compleja (Ball y Forzani, 2009), con funciones multidimensionales e impredecibles (Doyle, 1977). Algunos han descrito su trabajo como “de alta improvisación y totalmente dependiente del contexto” (Ball y Forzani, 2009, pág. 503). Por consiguiente, la enseñanza puede ser extremadamente desalentadora para los profesores principiantes, de quienes se espera que apoyen a los alumnos para lograr los mismos resultados que sus compañeros con más experiencia. Hay una enorme presión para formar a los profesores; servirá para defender o bien para inhibir la condición de la enseñanza como profesión. La formación de profesores debe responder ante sus candidatos a profesores, ante los alumnos y ante los ciudadanos (Cochran-Smith y otros, 2018). Los programas de formación de profesores deben preparar a sus candidatos para “el trabajo y la vida, el aprendizaje académico, el desarrollo humano y la justicia social” (Hansen, 2008,

p. 12). La formación de profesores tiene la función de equipar a sus candidatos para entrar en una de las plantillas laborales más amplias del país. En efecto, el trabajo de enseñar, el cual exige un alto grado de capacitación, es muy “antinatural” (Jackson, 1986). Es decir, es un trabajo que requiere formación especializada y formación profesional, como señalan Ball y Forzani (2009); ejecutar experiencias de aprendizaje cuidadosamente diseñadas ante grupos de estudiantes no es una labor natural. La complejidad de enseñar y, por extensión, de enseñar a profesores, no es algo que se pueda abordar en universidades y escuelas aisladas. Más bien, los programas de formación de profesores que se originan en la universidad deben crear espacios híbridos en los que “se aúnen el conocimiento académico, el basado en la escuela y el basado en la comunidad de maneras menos jerarquizadas y caóticas para respaldar el aprendizaje de los profesores” (Zeichner y otros, 2015, p. 124).

En Estados Unidos, los criterios para la certificación de profesores se determinan en el ámbito estatal, y está en manos de cada estado la definición de lo que consideran programas de certificación tradicionales y alternativos. Por lo general, los requisitos tradicionales de certificación de profesores incluyen un título universitario o de un nivel superior, y completar con éxito un programa de formación de profesores aprobado por el estado que incluya cursos con temas o contenidos específicos, cursos sobre educación, experiencia en la enseñanza de alumnos, y aprobar los exámenes de licenciatura.

Por otra parte, los programas de certificación alternativos también exigen que se aprueben los exámenes, pero se necesitan menos cursos centrados en la educación y menos experiencia de campo. Los programas de base universitaria tienen mayores probabilidades de incluir cursos y experiencias asociados con un aumento en los logros de los alumnos (Eduventures, 2011). Aunque los resultados son muy variados, varios estudios bastante sólidos hallaron resultados favorables en profesores que completaron programas tradicionales de formación de profesores y resultados más positivos para sus alumnos. Los profesores al inicio de su carrera que siguen una ruta alternativa a la enseñanza se sienten más preparados para satisfacer con éxito las expectativas de su papel como profesores (Kee, 2012; NCCT-QPA, 2007); en cambio, los alumnos de profesores de certificación alternativa obtienen notas más bajas (Boyd y otros, 2008; Clotfelter y otros, 2010; Constantine y otros, 2009; Darling-Hammond y otros, 2005).

Es más, los profesores con una formación tradicional tienen mayores probabilidades de quedarse más tiempo en la profesión que aquellos que completan programas alternativos (Boyd y otros, 2008; Glass, 2008; Kane y otros, 2006). Una de las implicaciones es que, si los profesores están mejor preparados para la enseñanza “habitual”, tienen mayores probabilidades de manejar con éxito situaciones estresantes como la pandemia de COVID-19. Otra de las implicaciones es la necesidad de reconocer que las personas que llegan a la

profesión por estas rutas alternativas se beneficiarían de sistemas y estructuras (por ejemplo, trabajar en equipo) que aportan una base a los profesores que están al principio de su carrera, que tienen un bagaje teórico más reducido y menos experiencia en el aula antes de su entrada formal en la profesión.

Además, el personal docente contemporáneo se enfrenta a retos relativos a la permanencia. Con una tasa de rotación anual del 16%, se calcula que el 8% de los profesores abandonan la profesión y el 8% cambian de colegio cada año escolar (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017). Si el 8% de profesores que abandonan la profesión cada año se pudieran reducir en al menos la mitad, casi serviría para eliminar la escasez de profesores a escala nacional (Sutcher y otros, 2016). Los profesores de color se enfrentan a tasas de rotación significativamente más altas (24%) que sus homólogos blancos (Ingersoll y May 2011). Estos retos relacionados con la permanencia se pueden atribuir en gran medida a factores relativos a las condiciones de trabajo, incluidas las exigencias y el entorno para los profesores. Los profesores deciden sistemáticamente abandonar la profesión por motivos similares: falta de autonomía, presiones por su responsabilidad en los resultados de las pruebas, clases muy grandes, falta de apoyo administrativo, poca satisfacción con las tareas docentes, pocas oportunidades para progresar dentro de la profesión y/o salarios inadecuados (Adamson y Darling-Hammond, 2011; Boyd y otros, 2005; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017; Farinde y otros, 2016).

El entorno general para la enseñanza y el aprendizaje es también un elemento importante de las condiciones de trabajo. Las exigencias de la enseñanza no hacen más que exacerbarse cuando los profesores operan en entornos de aislamiento estructural. Sus responsabilidades docentes, descritas como “cartones de huevos”, se desarrollan según modelos de “un profesor, un aula (Lortie, 1975). Pese a los beneficios en potencia de las relaciones de colaboración positivas a lo largo de la carrera del profesor (por ejemplo, Le Cornu, 2013), las barreras estructurales, administrativas, relacionales y conceptuales obstaculizan la colaboración entre profesores (Achinstein, 2002; Jao y McDougall, 2016; Johnson, 2003; Zimmerman, 2006). Las iniciativas para fomentar la colaboración entre profesores rara vez han tenido en cuenta cada uno de estos aspectos. Más allá de eliminar las barreras estructurales y administrativas, los profesores deben aprender a colaborar estrechamente con otros educadores cuyos antecedentes y experiencias pueden ser diferentes a los suyos, aprovechando las variadas experiencias personales y profesionales como activos para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos (Boveda y Weinberg, 2020; Weinberg y Boveda, 2021).

Además de los entornos de aislamiento, la diferenciación y el progreso en la trayectoria profesional están muy limitados dentro de la profesión docente. Históricamente, la enseñanza ha sido una “profesión sin etapas y con pocas oportunidades para acceder a ganar

más y a posiciones de estatus más elevado” (Natale y otros, 2013, p. 5). Las jerarquías dentro de las escuelas en Estados Unidos siguen siendo fijas, lo cual significa que las obligaciones, funciones, privilegios y apoyos son similares para todos los profesores, independientemente de su experiencia o de su aspiración a progresar. Por ejemplo, a los profesores principiantes se les impone la misma carga de enseñanza que a los profesores experimentados. La formación de profesores rigurosa respalda el desarrollo de profesores que están preparados para dedicarse a la polifacética labor docente. Las limitaciones de tiempo de la formación inicial de profesores y el amplio alcance de la práctica docente que ha de impartirse a lo largo de esa formación (Ball y Fozani, 2009) pueden dificultar el logro de todas las actividades citadas anteriormente. Aunque se exijan programas de iniciación para los educadores, estos programas varían enormemente en cuanto a la calidad, la duración y los objetivos (Rondfelt y McQueen, 2019) y solamente una pequeña proporción de los profesores que están empezando tienen acceso a apoyos sólidos para su carrera a través de ellos (Sutcher et al, 2016).

Aun siendo importante, si no se cambia lo que se les exige a los profesores principiantes, la iniciación es una obligación que lleva mucho tiempo y a menudo no se adapta individualmente a las necesidades específicas de los novatos; también puede producir efectos secundarios contraproducentes que acaban siendo una carga para los profesores, en lugar de ofrecerles una base que facilite la transición de aprendiz de maestro a profesor de aula (Kelchtermans, 2019). Sin duda, si los profesores que inician su carrera se uniesen a un equipo de educadores establecido y unido, se podrían aprovechar sus ventajas y ellos, a su vez, se beneficiarían del apoyo profesional de profesores más experimentados. Los profesores más experimentados que quieren progresar en la profesión docente encuentran pocas opciones que les permitan dedicarse habitualmente al trabajo de enseñar a los alumnos. El progreso profesional dentro de los sistemas educativos tradicionales consiste en funciones administrativas o de apoyo a profesores que sitúan a las personas fuera de las aulas. Los profesores que quieren progresar, bien por razones económicas o bien para variar sus funciones y responsabilidades diarias, hallan pocas oportunidades dentro de las estructuras escolares actuales.

La disparidad entre los salarios de los profesores de la escuela pública y los de otros licenciados universitarios se da en todo Estados Unidos, pero es mayor en Arizona que en ningún otro estado (Allegretto y Mishel, 2016). Si a esto le sumamos la disminución del salario relativo, que lleva décadas produciéndose (Allegretto y Mishel, 2016; NCES, 2019), y el aumento anual de las compras no reembolsadas de los profesores para complementar su presupuesto para las clases (García, 2019), no es de extrañar que los profesores se vean obligados a abandonar la profesión como consecuencia de sentirse poco apreciados y faltos de apoyo.

La inestabilidad de la enseñanza como profesión es resultado de las condiciones laborales y, por extensión, del diseño del personal docente. Tanto en su función como en su forma, la enseñanza era insostenible antes de la pandemia y, si no se introducen cambios profundos, lo seguirá cuando esta pase. Los profesores ahora se encuentran más aislados que nunca, mientras tratan de compaginar el impartir contenidos y ocuparse de las necesidades socioemocionales de sus alumnos, enfrentándose a la toma de decisiones de arriba abajo y realizando la transición hacia nuevas modalidades de instrucción con poco apoyo.

En este capítulo, esbozamos algunas de las expectativas intensificadas en cuanto a los profesores en Estados Unidos y pintamos un retrato del personal docente de Arizona como muestras de una crisis mayor dentro de la profesión docente, una crisis que ha dejado a muchos estados, entre ellos Arizona, con una gran escasez de profesores cualificados en la escolarización primaria y secundaria. Las condiciones laborales tienen que cambiar. Las escuelas deben encontrar la manera de aumentar la colaboración entre los profesores, aprovechando la variedad de sus conocimientos, capacidades, antecedentes y experiencias para estructurar su trabajo en equipos. A medida que los alumnos regresen a las clases presenciales, necesitarán experiencias de aprendizaje personalizadas no solo para ocuparse de las lagunas en la instrucción académica, sino también para atender a sus necesidades socioemocionales. Al crear e implantar estas experiencias de aprendizaje tan cuidadosamente elaboradas, los equipos colaborativos de educadores deben gozar de autonomía para hacer lo que sea mejor para los alumnos. No está claro cómo será el futuro posterior a la pandemia, pero una cosa sí es segura: nuestros sistemas no pueden volver a lo de antes.

14.1.2. Mayores expectativas puestas en los docentes: antes de la pandemia

A la complejidad de la práctica docente se le suman unas condiciones laborales con unas expectativas curriculares y pedagógicas cada vez mayores, y con exigencias no educativas, presiones externas y entornos de trabajo que aíslan y contribuyen a hacer que el trabajo docente sea insostenible. Estos problemas generalizados existen desde hace décadas, pero a los docentes se les pide cada vez más que hagan más para más alumnos. Aunque no son exhaustivas, las cuestiones que se detallan a continuación son algunas de las expectativas cada vez mayores a las que se han enfrentado los profesores durante las dos últimas décadas desde el inicio del Que ningún niño se quede atrás.

Algunas de las principales expectativas puestas en los docentes en los últimos años son los requisitos pedagógicos y curriculares, la tarea de proporcionar a los estudiantes un entorno de aprendizaje y una experiencia más holísticos, y los sistemas de rendición de cuentas. Ha habido tensiones entre los currículos y las pedagogías —y el gran número de personas con los conocimientos avanzados, las habilidades y la preparación necesarios para ofrecer experiencias de aprendizaje— que abordan los “nuevos” estándares que hacen hincapié

en la interdisciplinaridad, la investigación y la resolución abierta de problemas (por ejemplo, los Estándares Básicos Estatales Comunes y los Estándares de Ciencias de la Próxima Generación). El reciente aumento de la atención prestada a la adopción de la diversidad y de pedagogías culturalmente receptivas o sostenibles (Gay, 2002; Paris, 2012) es un cambio favorable, ya que más docentes se han dado cuenta de la importancia de valorar las distintas experiencias, idiomas y culturas de los alumnos. Al involucrar las experiencias, los idiomas y las culturas de los estudiantes, los docentes profundizan de manera eficaz las experiencias de aprendizaje y conectan unas experiencias académicas complejas con las diferentes identidades de sus estudiantes (Bitter y Loney, 2015). Las experiencias de aprendizaje más profundas fomentadas a través de pedagogías orientadas a los activos son buenas para todos los alumnos. Sin embargo, esto significa que los profesores deben abandonar pedagogías y prácticas que existen desde hace mucho tiempo y están tal vez profundamente arraigadas, las cuales marginan o incluso excluyen a los alumnos por completo, y sustituirlas por aquellas que tienen en cuenta el idioma y la cultura de los alumnos para involucrarlos a todos en actividades de aprendizaje significativas y relevantes.

Los mecanismos de control externo, con el pretexto de la rendición de cuentas (Ingersoll, 2009), también son factores importantes que influyen en la percepción de los docentes sobre las expectativas puestas en ellos y sus condiciones de trabajo (sus exigencias y sus entornos). Los resultados y los indicadores utilizados para evaluar la calidad de la enseñanza a menudo escapan al control de la profesión docente (Evetts, 2009). Aunque los profesores tienen poco control sobre las decisiones clave con respecto al currículo y la rendición de cuentas, se les ha difamado; se les ha culpado de la disminución del rendimiento académico de los estudiantes, lo que se considera como una amenaza para la competitividad económica de Estados Unidos, ya que el rendimiento de los estudiantes en los indicadores internacionales es inferior al de otros países, e incluso se les atribuyen innumerables males sociales y morales (Ingersoll, 2004). Las pruebas estandarizadas son un mecanismo de rendición de cuentas, y los docentes consideran que estos indicadores tienen una serie de repercusiones negativas en su docencia, así como en la profesión. No solo se considera que las pruebas no coinciden con las mejores prácticas para la evaluación, sino que también contradicen las prácticas educativas de calidad, van en contra de los esfuerzos actuales para emprender una reforma educativa e influyen en las decisiones pedagógicas de los profesores en maneras que limitan la participación significativa de los estudiantes en el aprendizaje y limitan las decisiones curriculares con el énfasis en las asignaturas “troncales” (p.ej., Abrams *et.al*, 2003, Aydeniz & Southerland, 2012, Sleeter, 2012). Además, muchos profesores creen que la presión para aumentar las puntuaciones de las pruebas les anima a “enseñar al alumno medio” en lugar de diferenciar entre toda la gama de alumnos, aumentando el rigor para algunos y ofreciendo apoyo adicional para otros, a fin de fomentar el *statu quo* en lugar de

recompensar a los docentes que se esfuerzan por ayudar a todos los alumnos a alcanzar el éxito (Aydeniz & Southerland, 2012). Desde la implementación generalizada de las pruebas estandarizadas en Estados Unidos, el profesorado considera que su autonomía ha disminuido (Warner-Griffin *et.al*, 2018). Esto resulta preocupante, ya que los menores niveles de autonomía se asocian con menores compromisos con la enseñanza (Warner-Griffin *et.al*, 2018; Weiss, 1999), así como con unas mayores tasas de desgaste (Guarino *et.al*, 2006; Ingersoll & May, 2012). El aumento de los estándares académicos ha venido acompañado de un incremento de las medidas de rendición de cuentas. Muchos se han opuesto al aumento de los estándares de competencia al considerarlos inapropiados para el desarrollo (NAEYC, 2015). Los docentes tienen que actuar de acuerdo con las decisiones de sus responsables de distrito y escolares, que a su vez tienen que hacerlo de acuerdo con la política estatal y federal, en vez de colaborando con ellos. Los profesores creen que hacer hincapié en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas limita la autonomía de los docentes, reprime la creatividad y restringe el currículo que se imparte a los alumnos. En consecuencia, el 25% de los docentes de centros públicos que han abandonado la profesión afirman que los sistemas de rendición de cuentas, como las evaluaciones de sus centros de enseñanza y las medidas de rendición de cuentas, fueron extremadamente importantes, o muy importantes, en su decisión de irse (Podolsky *et.al*, 2016).

Los problemas generalizados descritos anteriormente son solo algunas de las características que contribuyen a la disminución de la contratación y al aumento de los índices de desgaste de los docentes. Como ha sucedido en muchas otras profesiones en Estados Unidos, la pandemia de covid-19 ha transformado las condiciones laborales, y las grietas en la estructura de la profesión docente — y del sistema educativo estadounidense en su conjunto — no han hecho más que agravarse. El propósito de este capítulo es identificar las repercusiones que la pandemia de covid-19 ha tenido para el personal docente en Arizona.

14.1.3. El aumento y la intensificación de las exigencias profesionales durante la pandemia de covid-19

La pandemia de covid-19 ha tenido repercusiones enormes en la vida profesional de los educadores. Estudios nacionales recientes han descubierto que la gran mayoría de los profesores trabajan más que antes de la pandemia (77%) y disfrutaban menos de la enseñanza (60%; Horace Mann, 2020). Los docentes están más preocupados por la exposición en el lugar de trabajo a la covid-19 (Expect More Arizona, 2020), que en otras profesiones (Brenan, 2020); se sienten inseguros en cuanto a las precauciones sanitarias y de seguridad de su distrito (59%); creen que los días de vacaciones anuales son insuficientes para cubrir las ausencias no previstas relacionadas con la salud (66%); y no confían en que sus seguros de salud sean suficientes para cubrir adecuadamente la enfermedad u otros problemas de salud (44%; Horace Mann, 2020). En general, muchos no son partidarios de la enseñanza presencial durante la pandemia debido al riesgo de exposición, y los docentes de color se muestran aún más reacios a regresar a la enseñanza presencial (Kurtz, 2020). La moral ha disminuido drásticamente; el 85% de los profesores aseguran que la moral de los docentes en su centro escolar es más baja ahora que antes de que comenzara la pandemia (Will, 2021), y les preocupa la seguridad física, el agotamiento emocional y la presión de las exigencias adicionales a los profesores en una época de extrema incertidumbre.

Los Centros Nacionales para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés) ofrecen recomendaciones para contener la propagación de la covid-19 a medida que los colegios (re)abren, como el uso de mascarillas, el distanciamiento o las barreras físicas, las rutinas de saneamiento mejoradas en las aulas, las inspecciones del sistema de ventilación y las posibles mejoras, y las rutinas operativas y las normativas para los alumnos, los docentes, el personal, el equipo directivo y los visitantes (CDC, 2020). Aunque algunos distritos proporcionan equipos de protección individual adecuados (es decir, mascarillas para los profesores y los alumnos, guantes, material de saneamiento, barreras físicas), la incertidumbre en cuanto al acceso a los suministros hizo que muchos docentes pidieran ayuda a los vecinos, a los amigos y a las familias en las redes sociales. Más allá del acceso a equipos de protección individual, existe una preocupación generalizada por las instalaciones físicas de los centros de enseñanza, como los sistemas de ventilación, el espacio para el distanciamiento físico, y las barreras físicas. Dado el mayor riesgo de transmisión en espacios interiores mal ventilados, se recomiendan inspecciones de ventilación en todos los edificios escolares antes de reabrir. El cumplimiento de esta recomendación ha sido desigual, ya que algunas regiones han inspeccionado todos los centros educativos y han realizado actualizaciones o adaptaciones para garantizar el flujo de aire, y otras han rechazado o ignorado esta recomendación por completo (p.ej., Chicago Public Schools, s.f.; Irish, 2020).

Este cumplimiento desigual de las directrices federales en cuanto a los equipos de protección individual y a las instalaciones que ofrecen una ventilación adecuada provoca invariablemente que a los docentes les preocupe que sus centros de enseñanza puedan convertirse en lugares de transmisión generalizada de la covid-19. Aunque algunas medidas de cumplimiento de los CDC no entran dentro del ámbito de los profesores, las medidas para garantizar el distanciamiento físico en gran medida se determinan y se aplican a nivel escolar, ya que los profesores diseñan y construyen creativamente barreras físicas, reorganizan las aulas, y crean nuevas rutinas para reducir el riesgo de propagación y de contraer la covid-19. El ingenio y la determinación mostrada en las soluciones creativas que los docentes han diseñado para proteger a los niños y a sí mismos en las aulas es loable, y muchos profesores pagan de su bolsillo los materiales para realizar estas modificaciones en el aula. Como sabemos que unas instalaciones escolares mejores se asocian con unas percepciones positivas de las condiciones de trabajo (Buckley y otros, 2005; Loeb y otros 2005), las preocupaciones relacionadas con las condiciones físicas de los centros docentes y las aulas en medio de una pandemia, en la que las instalaciones y los suministros inadecuados hacen que los docentes y los alumnos corran un mayor riesgo, inevitablemente tiene unas repercusiones perjudiciales en la opinión de los docentes sobre sus condiciones de trabajo durante la pandemia y en otros momentos. Además de protegerse a sí mismos y a los niños dentro de los entornos físicos del aula, los profesores se están adaptando a las nuevas modalidades de enseñanza.

Pocos distritos en Estados Unidos han seguido impartiendo exclusivamente una enseñanza presencial para todo el alumnado. La mayoría ha adoptado alguna combinación de enseñanza presencial, híbrida o totalmente a distancia, y a menudo han cambiado entre estas modalidades varias veces en un solo semestre, con frecuencia casi sin avisar, o sin avisar, a medida que cambiaban los indicadores covid de la comunidad o el centro escolar. La incertidumbre y la ambigüedad en cuanto a los entornos educativos han sido una fuente de estrés para los docentes. Para algunos, este estrés aumentaba por los problemas tecnológicos que sufrían tanto ellos como los estudiantes, como el acceso a dispositivos que podían transportarse fuera de la escuela, la fiabilidad de Internet o las herramientas tecnológicas para el aprendizaje a distancia (por ejemplo, cámaras web; Weinberg *et al.*, en preparación; Will, 2020). Ya sea enseñando presencialmente o a distancia, o con alguna combinación de las dos modalidades, todos los docentes se están adaptando a los nuevos entornos de enseñanza. Más allá de desinfectar las aulas y orientarse por el laberinto de los sistemas de aprendizaje a través de Internet, los profesores aprenden y adoptan pedagogías para la enseñanza en línea, implementan estrategias para involucrar a los alumnos a distancia, y trabajan para crear relaciones con los alumnos y entre ellos, así como con las familias y los cuidadores en esta nueva modalidad (Hamilton y otros, 2020)

Los docentes participan en su desarrollo profesional, ya sea por su cuenta o a través de su distrito, con el fin de aprender nuevas tecnologías, adoptar pedagogías para la enseñanza en línea, y ayudar a los estudiantes a conseguir buenos resultados en nuevos entornos de aprendizaje a distancia e híbridos (Weinberg *et al.*, en preparación; Wright *et al.*, 2021). Algo que les preocupaba especialmente era la necesidad de recibir formación para ayudar a los alumnos que eran particularmente vulnerables (por ejemplo, aquellos que tienen una discapacidad o no tienen hogar), así como abordar las preocupaciones de salud mental y bienestar que la pandemia puede provocar o agravar (Hamilton *et al.*, 2020). Las estrategias pedagógicas y de participación estudiantil eficaces empleadas en las aulas no siempre pueden trasladarse directamente a entornos de aprendizaje a distancia. Por ejemplo, en la mayoría de las aulas remotas, las interacciones de todo el grupo son la norma y los estudiantes tienen oportunidades limitadas de interactuar y de aprender unos de otros. Los profesores tienen dificultades para evaluar formativamente a los alumnos y aportar comentarios significativos y oportunos, a pesar de que dedican más tiempo que nunca a la calificación y a los comentarios fuera del tiempo de clase (Weinberg *et al.*, en preparación). Además de aprender nuevas pedagogías, los profesores en entornos digitales también deben orientar a los alumnos hacia unas estrategias adecuadas de autorregulación, metacognición y aprendizaje activo para este nuevo entorno (Broadbent & Poon, 2015; Peterson *et al.*, 2018). La colaboración con las familias y los cuidadores es más importante ahora que en cualquier otro momento.

Los padres y los cuidadores desempeñan un papel reforzado a la hora de ayudar a los alumnos de primaria y de secundaria a tener éxito en el aprendizaje a distancia e híbrido, al asumir muchas funciones que antes asumía el personal docente y de apoyo en los centros de enseñanza (Perry, 2020), e incluso algunas funciones que desempeñan los profesores en el entorno de un aula tradicional (p.ej., establecer rutinas, manejar el estrés, crear espacios de aprendizaje). De hecho, en las actitudes y la predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje influye mucho más la ayuda que reciben de las familias y de los cuidadores que de los docentes (OECD, 2020). Sin embargo, muchos estudiantes no tienen a un adulto o un hermano mayor para prestarles ayuda (Expect More Arizona, 2021; Weinberg *et al.*, en preparación; Wright *et al.*, 2021), lo que hace que los docentes se sientan inseguros e indefensos, a pesar de que pasan más tiempo que nunca trabajando para relacionarse y comunicarse de manera eficaz con las familias y los cuidadores. Las expectativas puestas en los cuidadores para que participen en el apoyo al aprendizaje durante la pandemia son un fenómeno mundial. En Noruega, por ejemplo, muchos padres afirman que dedicaron una cantidad considerable de tiempo al seguimiento de las tareas escolares de sus hijos (Blikstad-Balas *et al.*, 2021).

A estas exigencias adicionales para los profesores se le suma el aislamiento profesional, lo que hace que tengan que desenvolverse en este terreno profesional cambiante con pocas

oportunidades o ninguna de aprovechar la experiencia colectiva de otros docentes. Con esta falta de colaboración, junto con las políticas que restringen o prohíben la presencia de los voluntarios de la comunidad en los centros de enseñanza y en las aulas virtuales (p.ej., CDC, 2020; TESD, 2020), la reducción de los servicios de intervención y la disminución de los paraprofesionales (Burnette, 2020), los docentes se desenvuelven en este terreno desconocido sin la sinergia que se consigue a través del apoyo profesional y la colaboración (Ritchie, 2012). Más allá de las preocupaciones físicas y de los problemas para adaptarse a nuevas modalidades de docencia, que a veces cambian con frecuencia, la opinión pública sobre los docentes ha cambiado drásticamente. La reputación de la profesión docente ha sido mala durante décadas, ya que a menudo se considera que la docencia es una profesión que no exige mucho y apropiada para personas que aspiran a compaginar cómodamente el trabajo y la vida familiar (Bartlett, 2004). La combinación de salarios bajos, estatus baja y una seguridad laboral asociada a la titularidad contribuye a la devaluación de los docentes y a reforzar la idea errónea de que quienes se dedican a enseñar lo hacen por falta de otras opciones (Bartlett, 2004). Esta devaluación de los profesores pareció suavizarse al principio de la pandemia. Inicialmente, cuando se envió a casa a los alumnos para aprender en la primavera de 2020, se valoró mucho a los docentes y el papel que desempeñan tanto en la vida de los niños como de los cuidadores.

A medida que avanzaba el verano y comenzaba el semestre de otoño de 2020, algunas de estas percepciones cambiaron. Presumiblemente, algo de esto puede atribuirse a la creciente politización de la covid-19 en Estados Unidos, a las pruebas equívocas en torno al riesgo de transmisión en los colegios (Viner *et.al*, 2020, 2021) y el beneficio para la salud pública de los cierres escolares (Silverman *et.al*, 2020), así como a las repercusiones académicas, sociales, de salud pública y económicas más generales de dichos cierres (Kneale *et.al*, 2020; Viner, 2021). Algunos distritos se vieron obligados a cancelar los planes de reapertura cuando los docentes se negaron a regresar a la enseñanza presencial en un primer momento. Cuando los distritos de todo Estados Unidos continuaron con los planes de impartir una enseñanza presencial a pesar del aumento de los casos de coronavirus, los docentes organizaron huelgas y se cogieron bajas colectivas por enfermedad en protesta (por ejemplo, en Arizona, California, Idaho, Luisiana, Massachusetts y Tejas). A los docentes y a las aulas se les descalificó por su resistencia o su negativa a regresar, e incluso se les acusó de no preocuparse por los alumnos o su educación (p.ej. Nocero, 2020). El difícil e incierto proceso de vuelta al colegio ha agravado preocupaciones que existen desde hace tiempo y que enfrentan a los docentes individual y colectivamente.

En medio de este ámbito profesional tan cambiante para los docentes, las percepciones de que disfrutaban de menos poder y de menos capacidad para actuar son generalizadas (Weinberg *et al*, en preparación). El relato sobre la “pérdida de aprendizaje” y las “desigualdades

de aprendizaje” predomina en las noticias, pero los docentes siguen órdenes de los distritos y de los centros educativos que, en opinión de los educadores, a menudo no satisfacen las necesidades de desarrollo y académicas de los niños, y pueden ser perjudiciales para su crecimiento y su bienestar. Por ejemplo, para cumplir con el tiempo mínimo de contacto con los estudiantes, muchos están obligados a reproducir una jornada escolar presencial en un entorno en línea pasando toda la jornada escolar en pantalla. Además, los sistemas de calificación (por ejemplo, las libretas de calificaciones) y las evaluaciones a gran escala a menudo se han mantenido sin cambios, incluso cuando muchos distritos han adoptado políticas de asistencia flexibles (Dusseault & Makjori, 2021). Como a los alumnos se les sigue evaluando en función de las ganancias y las pérdidas de aprendizaje utilizando los criterios y los indicadores previos a la pandemia, los profesores son muy conscientes de que sus evaluaciones dependen del rendimiento del alumnado, al igual que la financiación del colegio y el distrito y, en algunos casos, las vidas y el futuro de los estudiantes (por ejemplo, el examen de acceso a la universidad -ACT-, el programa de Colocación Avanzada -AP-, los requisitos de graduación). Aunque a esta tendencia de seguir realizando evaluaciones se le ha tildado de “ataque a las escuelas públicas, a los profesores y a los alumnos” (Sanser, 2020, apart. 9), el hecho de “reducir” los estándares obligatorios o desviarse de ellos sería ignorar las posibles consecuencias para los propios profesores, sus centros de enseñanza y sus alumnos. Aunque el relato de la pérdida de aprendizaje y las pruebas estandarizadas continuas insta a centrarse en lo académico, las preocupaciones de los profesores se extienden más allá del éxito académico de sus alumnos a distancia o *in situ* para incluir la salud mental y el bienestar de los mismos (Weinberg *et al.*, en preparación), así como otros factores que contribuyen a la desigualdad.

Los docentes son muy conscientes de las consecuencias para los estudiantes cuando los padres y los cuidadores están trabajando o no pueden prestar ayuda, cuando no disponen de acceso a Internet o a dispositivos, y de toda la serie de variables que afectan a la vida de los alumnos durante la pandemia (Expect More Arizona, 2021; Weinberg *et al.*, en preparación). Una mayor autonomía y participación en las decisiones escolares son factores asociados a unas condiciones de trabajo más positivas (Guarino, Santibañez & Daley, 2006; Ingersoll, 2001; Ingersoll & May, 2012). Esta sensación generalizada de que su capacidad de actuar se ha reducido aún más podría considerarse una de las mayores amenazas para el bienestar profesional de los docentes.

Cada uno de estos factores contribuye a una preocupación amenazadora: en nuestro contexto previo a la pandemia, el agotamiento generalizado del profesorado ya había provocado una escasez de docentes que alcanzaba un nivel crítico. La pandemia de covid-19 ha acelerado esta crisis laboral que probablemente persistirá durante muchos años. Las preocupaciones en cuanto a la seguridad a causa de la covid-19 han llevado a que los docentes se planteen dejar la profesión (Flannery, 2020). Si bien esto es preocupante, las condicio-

nes de trabajo lo son aún más: las expectativas de que los profesores respondan a unas exigencias cada vez mayores sin una retribución justa. Como bromeaba el académico Shea Martin, “[vamos a] perder a toda una generación no solo de estudiantes, sino también de profesores”. Para estados como Arizona, en los que la escasez de docentes desde hace años es crítica, esto podría ser catastrófico tanto para el alumnado y el profesorado como para los sistemas educativos públicos y los programas de formación de profesores.

La presión organizativa puede impulsar la innovación y la asunción de riesgos productivos (Richardson, 2002), pero este potencial es limitado sin entornos que promuevan la capacidad de actuar y hagan hincapié en un apoyo colegiado que fomente la confianza (Peltonen, 2014). Los docentes necesitan medios para poder trabajar en estrecha colaboración y así aprovechar los puntos fuertes y los recursos de otros docentes (Papay *et al.*, 2016). Además, necesitan suficiente acceso a la gama de servicios y programas que podrían prestar e impartir otros profesionales dentro de un sistema educativo integral holístico (por ejemplo, trabajadores sociales, psicólogos, orientadores escolares y enfermeras). Las relaciones positivas entre los docentes y los sistemas de ayuda consolidados se asocian con una moral más elevada y unas mejores condiciones de trabajo (Borman & Dowling, 2008; Ladd, 2011; Kraft *et al.*, 2016). Si estos hubieran existido antes de la pandemia, los profesores habrían tenido problemas de todas maneras, pero no habrían sufrido por el aumento de la carga de trabajo y el estrés que provoca el trabajar de forma aislada y sin los recursos materiales o relacionales adecuados.

14.1.4. Factores agravantes: consideraciones personales, estructurales y sociales

A la imprevisibilidad y el aislamiento profesional, el aprendizaje de nuevas pedagogías y estrategias para involucrar a los alumnos en los nuevos entornos de enseñanza, y las preocupaciones por la salud y el bienestar, se suman las circunstancias de la vida personal y las experiencias que hacen que los docentes corran un mayor riesgo de agotamiento (Basok *et al.*, 2020). Los docentes encuentran menos vías para aliviar su estrés y su ansiedad, abandonan las rutinas de cuidados personales, y sufren consecuencias físicas y mentales (Aperribai *et al.*, 2020). Además, las relaciones personales se han modificado drásticamente, y algunos de ellos viven en un aislamiento físico (y a menudo social), y evitan el contacto directo con otros, incluidos amigos y familiares. Otros, en cambio, se encuentran en una situación opuesta en la que las personas (por ejemplo, padres o cuidadores e hijos) están juntas la mayor parte del tiempo o todo el tiempo. Aunque esta es la situación habitual para la mayoría de la gente en Estados Unidos, hay factores que son únicos para los docentes, o que estos experimentan con más frecuencia.

La enseñanza es una profesión principalmente femenina. En Estados Unidos, la mayoría de los docentes son mujeres (76%), que representan una proporción aún mayor de docentes

en la educación primaria (89%; Taie & Goldring, 2020). Las mujeres, más a menudo que sus homólogos masculinos, desempeñan funciones domésticas y de cuidado no remuneradas, y esto se ha agravado a causa de la pandemia de covid-19. Las mujeres tienen dos tercios más de probabilidades de ser las cuidadoras principales de los miembros de la familia (NAC, 2009) y son más propensas a tener funciones de cuidado formales e informales, (Langer *et al.*, 2015). Además, el 80% de las familias monoparentales están encabezadas por mujeres. Los cuidadores sufren un mayor riesgo de exposición, lo que aumenta la posibilidad de que tengan que cogerse tiempo de baja si enferman. En relación con esto, el contacto cercano con los compañeros y los alumnos en los centros de enseñanza preocupa a estos cuidadores principales, ya que este contacto aumenta la vulnerabilidad de sus propias familias y de otras a las que pueden tener que cuidar debido a la covid-19.

Una de las consecuencias de los bajos salarios para los docentes es que muchos aceptan un segundo o un tercer trabajo para llegar a fin de mes; se calcula que casi el 60% de los docentes tienen empleos fuera de su función docente (García & Weiss, 2019). Aunque muchos ya no daban abasto para compaginar varios trabajos y sus vidas personales antes de la pandemia, las circunstancias en plena pandemia hacen que esto resulte aún más abrumador. A algunos les resulta tan difícil lidiar con esto que ponen en riesgo su estabilidad económica al dejar sus otros trabajos (Weinberg *et al.*, en preparación). Además, a medida que las empresas y los servicios han suspendido o reducido sus operaciones, otros docentes han perdido sus ingresos adicionales. La pandemia ha puesto de manifiesto las desigualdades estructurales y muchas de ellas han intensificado las desigualdades tanto para el profesorado como para el alumnado. Por ejemplo, en el caso de los profesores y sus alumnos, las desiguales infraestructuras tecnológicas implican que muchos de ellos carezcan de cobertura de banda ancha de alta velocidad (Pew, 2019), y tengan menos dispositivos en los hogares. Estos incrementos de la presión económica y las responsabilidades personales relacionados con la covid-19 aumentan el estrés y la ansiedad causados por la incertidumbre y por las mayores responsabilidades profesionales que se exigen a los docentes durante la pandemia.

14.1.5. El contexto de Arizona

Arizona se enfrenta a problemas únicos con su mano de obra docente. Sus docentes tienen más probabilidades que los de otros 48 estados a expresar su voluntad de dejar la profesión. Casi la mitad (47%) de los profesores de Arizona entrevistados recientemente han afirmado que dejarían la profesión “lo antes posible” si les ofrecieran un trabajo mejor pagado en comparación con el promedio nacional del 35% (NCES, 2017). Por lo tanto, la remuneración es una condición de trabajo que plantea problemas para los profesores del estado. Si bien hay considerables diferencias en los salarios ajustados de un estado a otro

(NCES, 2019), esto por sí solo no explica las discrepancias entre los docentes de varios estados cuando se les pregunta si dejarían su trabajo por uno mejor remunerado. Subrayando este hecho, en los últimos años se ha registrado una importante rotación de profesores de primer y segundo año. Por ejemplo, en 2013-14, “el 24% de los docentes de primer año y el 20% de los docentes de segundo año dejaron sus puestos, y no se comunicó que ejercieran la profesión en Arizona” (Arizona Department of Education, 2015).

Además, Arizona tiene más vías para obtener acreditaciones que la mayoría de los estados, y la mayoría de estas vías tienen su propia certificación. Para los propósitos de este estudio, las certificaciones “típicas” se refieren a las de aquellas personas que realizan un programa integral de formación docente, que abarca una gran cantidad de trabajo de clase y experiencias de campo tutorizadas. Suelen ser programas que generalmente se imparten en la universidad. Además, hay certificaciones “atípicas” de profesores que se incorporan a la profesión docente por una vía o trayectoria diferente. Los docentes pueden recibir una acreditación, por ejemplo, con una certificación de prácticas alternativa/docente, una certificación de sustituto de emergencia, una certificación de enseñanza de emergencia, una certificación de enseñanza internacional o una certificación de sustituto. La certificación de prácticas alternativa/docente está diseñada para permitir que las personas firmen un contrato de docencia mientras estudian simultáneamente para cumplir los requisitos a fin de obtener el certificado de enseñanza profesional estándar de Arizona (Arizona Department of Education, 2018).

En el mejor de los casos, en el momento en que expiren los certificados de prácticas de docencia, su titular cumplirá los requisitos para solicitar un certificado profesional, es decir, el titular del certificado debe estar inscrito en una vía alternativa aprobada por la Junta Estatal de Arizona para cursar la certificación o el programa de formación para docentes mientras está contratado. Como mínimo, el titular debe tener una tarjeta de acreditación de huellas dactilares, una licenciatura y una carta de comprobación de su programa aprobado por la Junta Estatal de Arizona, y tiene que haber aprobado el requisito del examen de conocimiento de la materia de su área temática. Una certificación de prácticas alternativa/docente solo puede usarse en el distrito que solicita que esa persona disponga de esta certificación, y es válida por un período de tiempo limitado, ya que los docentes que tienen este certificado solicitarán un certificado profesional al terminar su certificación o su programa de formación.

El certificado de sustituto tradicional exige que una persona tenga, como mínimo, una licenciatura y una tarjeta de acreditación de huellas dactilares (ADE, 2017b). El certificado de sustituto tiene una validez de seis años y es renovable. Por otro lado, una certificación de sustituto de emergencia solo es válida para un año escolar y da derecho al titular a enseñar

solo en el distrito que comprueba que existe una situación laboral de emergencia. A diferencia del certificado de sustituto tradicional, el certificado de sustituto de emergencia solo requiere que el titular posea una titulación de dos años de estudios superiores y un título de bachillerato. Los titulares de las certificaciones de sustituto tradicional y de emergencia no pueden optar a un puesto de docente contratado y tienen un límite de 120 sustituciones docentes por curso escolar (ADE, 2017a).

Los certificados de enseñanza de emergencia se expiden cuando hay una situación de empleo de emergencia, y la solicitud la realiza el superintendente de distrito o de colegios concertados. El titular del certificado de enseñanza de emergencia puede firmar un contrato de docencia, pero solo en el distrito que solicita el certificado. Este certificado se expide para los certificados de enseñanza de primera infancia, primaria y secundaria, y sus autorizaciones requeridas. Sin embargo, a partir de agosto de 2017, los certificados de enseñanza de emergencia dejaron de expedirse para la educación especial. El certificado de enseñanza de emergencia solo puede expedirse tres veces para una persona, y aquellos que tuvieran en una certificación de prácticas alternativa/docente no pueden solicitar un certificado de enseñanza de emergencia (ADE, 2017c). Los requisitos para este certificado son más estrictos que los de otros certificados de emergencia tanto para el titular como para la escuela pública o concertada. El profesor debe tener una licenciatura, tiene que haber aprobado los requisitos del examen y debe poseer una tarjeta de acreditación de huellas dactilares. Además de que el superintendente compruebe que existe una situación de empleo de emergencia, el puesto debe haberse ofertado en todo el estado y en, como mínimo, tres oficinas de colocación profesional en instituciones de educación superior. Por otra parte, el distrito escolar o la escuela concertada deben participar en un programa de certificación de vía alternativa aprobado por la Junta Estatal de Arizona, o si el superintendente puede demostrar que el programa no está disponible o no es capaz de resolver la situación de emergencia.

El certificado de enseñanza internacional “se expide a profesores de países extranjeros que son contratados a través del programa de docentes extranjeros según lo autorizado por los estatutos federales promulgados por el Congreso de Estados Unidos u otros programas de contratación de docentes extranjeros aprobados por el Departamento de Estado de Estados Unidos o los Servicios de Ciudadanía e Inmigración de Estados Unidos, y que trabajan con una visado J-1 o Q-1” (ADE, 2018b). El certificado del titular es válido durante la duración de su visado J-1 o Q-1 y puede ampliarse, aunque está limitado a 12 años. El titular debe tener una tarjeta de acreditación de huellas dactilares y un formulario de verificación de una Agencia de Evaluación de Credenciales Extranjeras aprobada por el ADE que acredite que el titular tiene, como mínimo, una licenciatura y ha realizado un programa de formación de docentes, ambos comparables a los de Estados Unidos. Por último, los titulares

necesitan una carta firmada por un director de personal escolar o un superintendente de Arizona que afirme que dicha persona ocupa un puesto docente a través de un programa de docentes extranjeros.

14.1.6. Cronología y orientación de la política de Arizona frente a la covid-19

A diferencia de otros países y de la mayoría de estados de Estados Unidos, Arizona es un estado de control local, lo que significa que la gestión de los centros de enseñanza públicos se asigna a los representantes electos en la junta escolar, que toman las decisiones pertinentes sobre las operaciones en lugar del Gobierno estatal y federal (“Local Control”, 2016). El control local es similar al sistema escolar “descentralizado” de Finlandia, lo que puede considerarse una desventaja o también una ventaja. Aunque la descentralización ha dificultado la toma de decisiones uniformes en todo el estado sobre la respuesta a la covid-19, también ha permitido flexibilidad en la toma de decisiones locales, cediendo autonomía a los contextos de las zonas locales y las ciudades (Lavonen, 2021). Si bien Arizona y Finlandia comparten unos sistemas educativos descentralizados similares, en Arizona, la descentralización y la autonomía local han hecho que algunos distritos estén más preparados que otros para abordar los problemas a los que se enfrentan.

Además, los sistemas escolares de primaria y secundaria de Arizona están fracturados en todos los centros de enseñanza y los distritos, ya que los distritos pueden ser de hasta 8º curso, de 9º a 12º curso o hasta 12º curso. Como consecuencia de ello, cuando los alumnos de 8º curso dejan su distrito de hasta 8º curso, se matriculan en muchos distritos diferentes de 9º a 12º curso. Además de esta organización fracturada, Arizona tiene actualmente algunas de las opciones de elección de centro escolar más amplias, ya que los alumnos y las familias pueden optar por asistir a centros distintos de los asignados por la ubicación de su residencia familiar. Esto incluye otros centros públicos de su distrito de origen y de fuera de él, así como colegios en línea o centros concertados. En 2020, los centros públicos concertados representaban el 28% del total de centros de enseñanza del estado, y el 20% de los estudiantes de centros públicos de Arizona asistían a un centro concertado (ACSA, 2020). El control local ha dejado la toma de decisiones con respecto a la covid-19 en manos de cada distrito, e incluso algunas decisiones importantes se han dejado en manos del nivel escolar (por ejemplo, los sistemas de gestión del aprendizaje). Debido a la estructura única de gestión escolar de Arizona, este capítulo no puede describir totalmente los medios alternativos de educación, la nueva priorización del currículo o la asistencia registrada en todos los centros educativos. Sin embargo, podemos comentar las respuestas políticas generales de organismos estatales como la Oficina del Gobernador, el Departamento de Servicios de Salud de Arizona (ADHS, por sus siglas en inglés) y el ADE, y podemos proporcionar respuestas anecdóticas de los responsables de distrito sobre sus decisiones.

El 13 de marzo de 2020, el gobernador de Arizona, Doug Ducey, hizo unas declaraciones después de que el presidente proclamara la situación de emergencia nacional relativa a la nueva pandemia de covid-19. El 15 de marzo fue el día en que el gobernador y la superintendente de Educación Pública, Kathy Hoffman, anunciaron un cierre inicial de dos semanas de los centros de enseñanza de Arizona. Durante este cierre inicial, el objetivo principal cambió rápidamente y se centró en el bienestar físico y la seguridad de los estudiantes en vez de en la enseñanza. La principal preocupación, abordada en una actualización del 16 de marzo, giraba en torno a los escenarios a largo plazo para el cierre escolar y las soluciones a la incertidumbre que se avecinaba, como el acceso a los alimentos. El 20 de marzo, el gobernador y la superintendente declararon otra ampliación de dos semanas del cierre escolar. La representante estatal de Arizona, Michelle Udall, elaboró el proyecto de Ley 2910 de la Cámara de Representantes que eximía a los centros de enseñanza públicos del requisito de recuperar las horas de docencia perdidas debido a los cierres en todo el estado, cancelaba la evaluación estatal y confirmaba que todos los empleados escolares, incluidos los empleados por hora, continuarían recibiendo su salario durante los cierres (Office of the Governor Doug Ducey, 2020). La Cámara de Representantes y el Senado estatal apoyaron unánimemente el proyecto de ley, y el gobernador Ducey firmó la normativa el 27 de marzo. Las respuestas iniciales a la pandemia se abordaron como temporales. Sin embargo, el 30 de marzo, el gobernador Ducey y la superintendente Hoffman anunciaron el cierre escolar hasta el final del curso escolar.

Durante todo el verano reinó la incertidumbre sobre las modalidades escolares de enseñanza. En una Orden Ejecutiva firmada por el gobernador Ducey el 29 de junio, la reapertura física de los centros educativos se retrasó hasta el 17 de agosto de 2020, pero los centros podían optar por impartir educación a distancia antes de esa fecha. El 24 de julio, el gobernador y la superintendente lanzaron el plan “Arizona: abierto para el aprendizaje”, invirtiendo un total de 440 millones de dólares federales en colegios públicos, y también encargaron a los responsables escolares locales que tomaran decisiones sobre sus planes de respuesta a la covid-19. El 6 de agosto, se creó un plan de colaboración de 7,5 millones de dólares entre la Oficina del Gobernador, el ADE, la Helios Education Foundation y la Universidad Estatal de Arizona para ayudar a los docentes de primaria y secundaria a impartir una enseñanza de calidad en línea y a crear un entorno de aprendizaje mixto. Ese mismo día, el ADHS y el ADE publicaron unas referencias para orientar a los distritos escolares públicos y a los centros concertados en su toma de decisiones locales sobre cuándo ofrecer una enseñanza totalmente virtual, híbrida o presencial durante la pandemia actual.

Al comienzo del año escolar, muchos distritos de centros públicos se dedicaron a elaborar e implementar políticas fragmentadas. La situación se vio agravada por la fragmentación antes mencionada de la estructura de los distritos escolares de Arizona. Por ejemplo,

algunos centros de enseñanza que empezaron el año escolar en línea tenían grupos de alumnos de primer año de múltiples centros y distritos. La creciente politización de la pandemia y las medidas de protección, como el uso de mascarillas, no hicieron sin agravar esta fragmentación. El 19 de noviembre de 2020, Cara Christ, directora del Departamento de Salud de Arizona, emitió una orden de emergencia que ordenaba que todos los estudiantes, profesores, personal, contratistas y visitantes de los centros públicos y concertados debían usar mascarilla en los campus y en los autobuses escolares, y durante las actividades relacionadas con la escuela. El gobernador Ducey también anunció la distribución adicional de 370 millones de dólares en fondos para los centros de enseñanza en la Ley de Ayudas y Prestaciones por Coronavirus y Seguridad Económica (CARES, por sus siglas en inglés). La inversión de dólares federales es similar a la de España, donde los fondos nacionales apoyaron la dirección, la implementación y las mejoras de las comunidades educativas locales que la pandemia de covid-19 hizo necesarias (Valle & de Olagüe-Smithson, 2021). Los fondos se concedieron al comienzo del curso escolar español 2020-21, en septiembre de 2020. Una diferencia notable en Arizona y otros estados de Estados Unidos es el momento de la recepción de los fondos, que no se recibieron hasta meses después de que se iniciara el año escolar 2020-21.

Las tensiones entre la Oficina del Gobernador y la superintendente de Educación Pública se hicieron evidentes a principios de 2021. La superintendente estatal Hoffman pidió al gobernador Ducey que ordenara a todos los centros de enseñanza que impartieran educación a distancia durante dos semanas después de las vacaciones de invierno de modo que las familias pudieran hacer cuarentena a fin de detener la propagación de la covid-19. C.J. Karamargin, un portavoz de la Oficina del Gobernador Ducey, afirmó que el gobernador no tendría en cuenta la solicitud y reiteró que el modo de aprendizaje se dejaría en manos de cada distrito escolar. Solo unos días después de este intercambio de declaraciones, el gobernador Ducey pronunció su discurso anual sobre el estado del estado el 11 de enero de 2021, en el que declaró: “No financiaremos asientos vacíos ni permitiremos que las escuelas permanezcan en un estado perpetuo de cierre. Los niños todavía tienen que aprender, incluso en una pandemia”. Aunque las consecuencias fiscales no estaban claras, los docentes y los defensores de la educación interpretaron el comentario del gobernador de que los distritos debían “regresar a la escuela presencial a tiempo completo o perderían los fondos” como una amenaza.

14.2. Hallazgos

A las Agencias Locales de Educación (LEA por sus siglas en inglés) se les pide que informen anualmente de los datos de los que disponen a su nivel al inicio de cada año escolar a la Solicitud de Aportación de Docentes (TIA por sus siglas en inglés) del Departamento de

Educación de Arizona, incluida información sobre profesores, puestos docentes, puestos administrativos y estados de certificación (DEA, s.f.). Además, a través de esta aplicación se comunican los datos de los resultados de la evaluación de los docentes y de los directores. Solo se recomienda que las LEA introduzcan su información, pero los centros de enseñanza y los centros concertados del Título I deben introducir su información, y están obligados a mantener los datos actualizados durante todo el año escolar mediante la edición de la aplicación a medida que se producen cambios. Los puestos vacantes no se actualizan en la TIA.

Para este estudio, hemos analizado las comparaciones interanuales de 2017 a enero de 2021. Aunque la mayoría de los datos provenían de comparaciones entre enero de 2020 y enero de 2021, se incluyeron datos de finales de año de 2017-2019 para ver si los cambios interanuales formaban realmente parte de una tendencia actual. En general, el número de docentes incluidos en la TIA del ADE se ha mantenido estable durante el período del curso escolar 2019-20 al 2020-21: había unos 58.000 docentes en enero de 2020 y alrededor de unos 59.000 docentes en enero de 2021. El número total de LEA y centros de enseñanza que informan ha aumentado, por lo que las pequeñas variaciones pueden atribuirse a las ligeras diferencias en los informes de un año a otro. Por regla general, la calidad de la comunicación en la LEA y los centros de enseñanza ha sido alta, en torno al 96%.

El docente medio de Arizona tiene 43 años y alrededor de 11 años de experiencia. El número de profesores principiantes - aquellos sin experiencia - que trabajaban en enero de 2021 se ha mantenido estable desde enero de 2020. La mayoría (76%) de los docentes son mujeres, y los grupos étnicos más grandes de docentes en Arizona los constituyen los blancos (75%) y los hispanos (16%). Tanto el género como los grupos étnicos se han mantenido estables, aunque la población de docentes indios americanos/nativos de Alaska ha disminuido un 6%. En Arizona se ha producido un descenso en el número de docentes que enseñan Lengua /Cultura Nativa Americana (14%), Inmersión Bilingüe/Estructurada en Inglés (13%), e Intervención de Lectura (3%). Dado que cada vez se reconoce más la eliminación sistémica de la cultura nativa americana y de otras culturas, se nota la disminución (aunque leve) del número de docentes indios americanos/nativos de Alaska, y los que tienen una certificación para enseñar Lengua y Cultura Nativa Americana. Esto reviste una relevancia especial, ya que los profesores personalizan el aprendizaje de los alumnos, empleando pedagogías culturalmente sostenibles y/o culturalmente relevantes. Es fundamental contar con profesores conocedores de diversas culturas y orígenes, y aprovechar la experiencia de los docentes que les rodean. Del mismo modo, a pesar de una disminución relativamente pequeña (3%), la necesidad de Intervención en Lectura va a ser extraordinaria el próximo curso escolar, ya que las experiencias desiguales entre los alumnos van a ser más evidentes cuanto más tiempo pasen aprendiendo a distancia o en condiciones en las que la pandemia ha tenido un efecto muy negativo.

Las poblaciones de docentes se han mantenido estables en cuanto a sus características de ubicación, o a en qué país se encuentran, y a si trabajan en centros de enseñanza urbanos, incluidos los suburbanos, o en centros rurales. Si bien se ha producido un ligero cambio de población en los condados entre el curso escolar 2019-20 y el 2020-21, la población se ha mantenido estable. Los cambios han sido mínimos en los centros clasificados como urbanos o rurales.

Se han registrado aumentos significativos en el número de docentes de centros concertados, que han pasado de ser 8.600 en el curso escolar 2019-20 a 9.800 en el curso escolar 2020-21, un aumento del 14%. Además, el número de docentes en línea aumentó significativamente de 800 en el curso 2019-20 a 1.900 en el curso 2020-21, un incremento del 136%. Las poblaciones de docentes de centros públicos presenciales se han mantenido estables, incluidas las poblaciones de docentes en los centros de enseñanza que pueden acogerse o no al Título 1. Los centros educativos recibían fondos para recuentos de años anteriores, por lo que puede haber cambios en el futuro. Cabe destacar que, en el contexto de la pandemia de covid-19, muchos de estos docentes de centros presenciales imparten enseñanza a distancia.

En nuestro estudio hemos descubierto que los certificados de enseñanza de emergencia aumentaron un 52% (aproximadamente de 900 a 1.400) entre el curso escolar 2019-20 y el curso 2020-21. Aunque a primera vista parece que esto coincide con las predicciones sobre las repercusiones de la covid-19 en la escasez de docentes, lo que este número refleja en realidad son las repercusiones de la pandemia en la concesión de licencias. El ADE otorgó a alrededor de 600 personas que habían realizado el programa de formación para docentes (EPP por sus siglas en inglés) y que no pudieron registrarse para sus exámenes de licencia, certificados de enseñanza de emergencia en lugar de su certificación completa y habitual. Hemos separado los que realizaron el EPP para certificados de enseñanza de emergencia de los certificados de enseñanza de emergencia auténticos (unos 800), que es un descenso con respecto al año pasado por esta época.

Las personas con certificados de enseñanza de emergencia se concentraban más en el condado de Yuma (15%) frente a la población docente general (3%), en los centros de enseñanza del Título I (el 83% frente al 62% en general), y en los grados de primaria (el 76% frente al 65% en general) durante los cursos 2019-20 y 2020-21. Estas personas tienen de media dos años de experiencia docente frente al promedio general de 11 años, y el rango de edad está sesgado hacia la población más joven, ya que más del 50% de los titulares tienen entre 18 y 29 años, y el promedio de edad es de 33 años. Los docentes hispanos y negros tienen más certificados de enseñanza de emergencia que certificados habituales (el 29% frente al 16% en general para los docentes hispanos; el 7% frente al

4% en general para los docentes negros). Sin embargo, los docentes blancos tienen menos certificados de enseñanza de emergencia que certificados habituales (el 56% frente al 76% en general).

El número de personas sin certificación, o de personas que ejercen puestos docentes sin ningún certificado válido, aumentó un 17% (aproximadamente de 3.200 a 3.700) del curso 2019-20 al curso 2020-21. Estas personas se concentran más en el condado de Maricopa, el más poblado del estado, donde trabaja el 66% de la población docente de Arizona. En este condado trabaja el 76% de los docentes sin certificación en Arizona, y se concentran más en sus zonas urbanas, en centros concertados y en centros que no pueden acogerse al Título I. Además, los docentes con certificados de emergencia son mucho más inexpertos. Al igual que en los certificados de enseñanza de emergencia, el rango de edad está sesgado hacia la población más joven. Y hay más profesores negros y asiáticos que enseñan sin certificación. Cabe destacar que la proporción de docentes varones que enseñan sin certificación también es mayor (el 31% frente al 24% en general).

La Asociación de Administradores de Personal Escolar de Arizona (ASPAA por sus siglas en inglés) es una organización que representa a los profesionales de recursos humanos y personal escolar en Arizona. A principios del curso 2020-21, la ASPAA realizó una encuesta a la que respondieron más de 200 distritos escolares públicos y centros concertados (ASPAA, 2021). Según esta encuesta, en diciembre de 2020, había alrededor de 7.485 puestos de docentes que debían cubrirse para el curso 2020-21, de los que 1.988 eran vacantes de docentes, lo que significa que los puestos se cubrieron haciendo que los docentes trabajaran con un contrato de 6/5, es decir, que no tenían tiempo de planificación (40%), vacantes cubiertas a largo plazo (30%), vacantes cubiertas por agencias contratadas (18%), vacantes cubiertas por especialistas en administración o certificados como formadores de docentes (3%), colapso cuando los docentes ejercientes tienen una clase cuyo tamaño excede los límites del tamaño de clase del centro escolar (3%), vacantes, personal clasificado como paraprofesionales (3%), y colapso al crear el centro aulas de varios cursos (2%). Además, de las 7.485 vacantes de docentes, alrededor de 3.482 fueron cubiertas por personas que no cumplían los requisitos estándar de los docentes. Estos puestos fueron ocupados por personas que recibieron un certificado de docente de emergencia o de sustituto (32%), que estaban pendientes de certificación (23%), que recibieron un certificado de docente en prácticas (18%), expertas en la asignatura (13%), aquellas cuyo certificado era solo para el ámbito del contenido de su titulación y no han realizado un programa de formación docente, aquellas contratadas desde fuera de Estados Unidos (11%), o aquellas que eran estudiantes de docencia (no titulados) que asumieron la plena responsabilidad de ejercer como “profesor de registro” de un aula (6%).

Por último, las 1.360 vacantes de docentes restantes eran de docentes que dejaron el empleo en diciembre de 2020. De estos docentes, el 79% renunció e, independientemente de la razón, su centro escolar o su distrito escolar aprobó su “renuncia al contrato”; el 12% de estos docentes no se presentó a trabajar al inicio del curso escolar; y el 10% abandonó su puesto. De los docentes que dejaron el empleo, el 37% afirmó que la covid-19 era la principal razón para dejarlo.

Sin embargo, los datos muestran que la tendencia de las vacantes generales de docentes en Arizona se ha mantenido estable en los últimos tres años. En diciembre de 2019, había alrededor de 7.570 vacantes de docentes, y en diciembre de 2018, había alrededor de 7.453 (ASPAA, 2021). Estas tendencias en las vacantes de docentes demuestran que existe inestabilidad en el mercado laboral de los docentes de Arizona. La inestabilidad del mercado laboral de los profesores se debe a un problema relacionado con las condiciones del diseño de la mano de obra educativa. Es más, la plena profesionalización de la profesión docente solo puede lograrse a través de unas modificaciones de las características que definen la propia profesión, como las condiciones organizativas y laborales de los docentes (Ingersoll & Collins, 2018).

14.3. Conclusión

En Arizona, hasta ahora, hemos tenido suerte; los números relacionados con los temas planteados en este artículo no han cambiado significativamente a consecuencia de la pandemia. Arizona ya se enfrenta a un gran problema a la hora de dotar a sus centros de enseñanza de personal cualificado. Muchos vaticinaron que la covid-19 obligaría a más personas de lo habitual a abandonar la profesión. Algunos creían que esto haría aumentar las jubilaciones y las renunciaciones al final del curso escolar 2020, y otros predijeron que los docentes abandonarían las aulas después de que comenzara el turbulento curso escolar 2020-21. El tiempo lo dirá. Algunas encuestas recientes (por ejemplo, Brennan, 2020) y pruebas anecdóticas sugieren que un número considerable de docentes se están planteando dejar la profesión. Cuando los profesores y los alumnos vuelvan a las aulas en la próxima normalidad, habrá muchas cosas irreconocibles. Los alumnos habrán cambiado significativamente - mental, física y emocionalmente - al igual que los profesores. Muchos estudiantes habrán perdido un año o más de aprendizaje, y los profesores tendrán que adaptarse al punto en que se encuentren. Con el modelo de “un profesor, un aula”, en el que se espera que los docentes lo sepan todo y sean capaces de hacerlo todo, ya era difícil antes de la pandemia, y después, imposible. Los números no eran buenos para empezar, y se daba la terrible circunstancia de que miles de docentes se iban, y había más docentes con certificaciones alternativas y novatos que trataban de aprender una profesión compleja de forma aislada. Si algo nos ha enseñado la pandemia es que el aislamiento tiene unas consecuencias negativas desmesuradas.

Aunque algunos podrían creer que la respuesta evidente es encontrar más personas para enseñar, no estamos totalmente de acuerdo. La contratación para la profesión docente ha disminuido mucho en los últimos años, pero lamentablemente no basta con centrarse exclusivamente, y ni siquiera principalmente, en los esfuerzos de contratación. Los expertos en contenido pueden enseñar, pero esto no es suficiente: miles de ellos se van cada año, y esta investigación destaca el tema de la retención. Más bien, deberíamos llevar a cabo transformaciones sistémicas a gran escala en las características que definen la profesión en sí, como las condiciones organizativas y laborales de los docentes para aumentar tanto la capacidad de acción como la colaboración. Esto incluye la reestructuración de la jerarquía tradicional del sistema de centros de enseñanza públicos de Estados Unidos para incluir funciones para personas con diferentes niveles de competencia, centrándose en factores que se han identificado como relevantes para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (por ejemplo, los recursos materiales, el tamaño de las clases, las estructuras físicas, y las preocupaciones sobre la salud y la seguridad ocupacionales; Emerick *et al.*, 2005).

Es fundamental realizar profundos cambios en el *statu quo* para abordar los problemas a los que se enfrenta el profesorado y garantizar que la fuerza laboral docente no siga disminuyendo. Los planes para una visión más holística e integral de los maestros y sus necesidades, así como las de los estudiantes, son necesarios ahora que los centros de enseñanza se preparan para la reapertura total. Esto debería incluir ayudas para el bienestar de los docentes (Green y Bettini, 2020), así como una atención explícita a la reconstrucción de las comunidades escolares para fomentar unas condiciones de trabajo más saludables a fin de reducir el aislamiento y ampliar las redes de apoyo. Antes de la pandemia, los profesores se sentían insuficientemente preparados para identificar las necesidades de salud mental de los alumnos y responder a ellas (Reinke *et al.*, 2011). La pandemia no solo ha aumentado las necesidades de los profesores y los estudiantes, sino que también ha mostrado que será fundamental aprovechar la experiencia de todos los docentes. Por lo tanto, existe la necesidad de replantearse la manera en que los docentes trabajan juntos para satisfacer las necesidades holísticas de los estudiantes. Será necesario crear nuevos tipos de entornos de aprendizaje, y los profesores tendrán que aprender a trabajar en equipo, transmitiendo sus conocimientos. El profesor principiante, o incluso el candidato a ser docente que entra en un aula, necesitará el apoyo de un equipo en tiempo real, no antes o después de la escuela. Los profesores tendrán que analizar los datos y plantearse cómo agrupan a sus alumnos para personalizar el aprendizaje. Necesitaremos miembros de la comunidad formados en capacidades docentes, y habrá que traerlos para ayudar y apoyar a los profesores profesionales y a los novatos. Los paraprofesionales y los auxiliares docentes necesitarán una formación especializada adicional para ayudar estratégicamente en el aprendizaje en el aula. Necesitamos apoyarnos en la tecnología que puede ayudar a personalizar y fomentar el

desarrollo de habilidades fundamentales. Los docentes profesionales necesitarán tiempo para planificar la profundización del aprendizaje, los conocimientos aplicados y la personalización. Además, los centros de enseñanza y los distritos pueden plantearse la creación de nuevos puestos en sus centros que permitan a algunos profesores asumir papeles “híbridos”. Esto podría incluir la enseñanza en el aula a tiempo parcial y la dirección a tiempo parcial, la tutoría o la investigación-acción (Berry *et.al*, 2011).

Estos ambiciosos cambios son factibles. La colaboración será clave, y algunas nuevas funciones, como los líderes de equipo, serán fundamentales. El que haya miles de puestos sin cubrir en diciembre de cada año es una clara advertencia de que la fuerza laboral educativa no es estable y es insostenible. Además de financiar mejor la educación primaria y secundaria para permitir un aumento de la retribución de los profesores, los sistemas y las estructuras escolares deben cambiar. Esta será la calma antes de la tormenta si no empezamos a hacer algo para preparar ya a los profesores para nuevas estructuras organizativas y para nuevas formas de implementar lo que sabemos que es una enseñanza y un aprendizaje de calidad. Tenemos que dejar de pensar que la escasez de docentes se debe a un problema de retención y de contratación, y empezar a pensar en transformar la propia profesión docente.

Bibliografía

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the Classroom: Teachers' Opinions of Statewide Testing Programs. *Theory Into Practice* 42(1), 18-29. <https://muse.jhu.edu/article/41406>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics teacher collaboration. *Teachers College Record* 104(3). 421-455. <https://www.tcrecord.org> ID Number: 10846
- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2011). Speaking of salaries: What it will take to get qualified, effective teachers in all communities. Center for American Progress. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/speaking-salaries-what-it-will-take-get-qualified-effective-teachers-all-communities.pdf>
- Allegretto, S. A., & Mishel, L. (2016). The Teacher Pay Gap Is Wider than Ever: Teachers' Pay Continues to Fall Further behind Pay of Comparable Workers. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/the-teacher-pay-gap-is-wider-than-ever-teachers-pay-continues-to-fall-further-behind-pay-of-comparable-workers/>
- American College Testing (ACT). (2016). The Condition of Future Educators 2015. <http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Future-Educators-2015.pdf>

- Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T., Verche, E., & Borges, Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 2673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Arizona Charter School Association (2020) About Charters. <https://azcharters.org/about-charters/>
- Arizona Department of Education. (2015). Educator retention and recruitment report. <http://azednews.com/wp-content/uploads/2015/02/ERR-Initial-Report-Final.pdf>
- Arizona Department of Education. (2017a). Emergency Substitute Certificate. <https://www.azed.gov/sites/default/files/2017/05/Requirements%20for%20Certificate%20-%20Emergency%20Substitute.pdf?id=5925e5713217e1232ce38b3c>
- Arizona Department of Education. (2017b). Requirements for the Substitute, PreK-12 Certificate. <https://www.azed.gov/sites/default/files/2017/04/Requirements%20for%20Certificate%20-%20Substitute.pdf?id=58fe4ef81130c01f0c1cfd32>
- Arizona Department of Education. (2017c) Requirements for the Emergency Teaching Certificate, Birth-Grade 12 Certificate. <https://www.azed.gov/sites/default/files/2017/06/Requirements%20for%20Certificate%20-%20Emergency%20Teaching.pdf?id=594e94613217e110e09fead5>
- Arizona Department of Education. (2018a). Requirements for the Alternative Teaching Certificate. <https://www.azed.gov/sites/default/files/2016/08/Requirements%20for%20Certificate%20-%20Alternative%20Teaching.pdf?id=57a606fbaadebe02a4f4f3d6>
- Arizona Department of Education. (2018b). Requirements for the International Teaching Certificate. <https://www.azed.gov/sites/default/files/2016/08/Requirements%20for%20Certificate%20-%20International%20Teaching.pdf?id=57a5fda2aadebe02a4f4f3d2>
- Arizona Department of Education (s.f.). Teacher Input Application (TIA). <https://www.azed.gov/sites/default/files/2016/09/TIA%20Guidance.pdf?id=57ed4ba5aadebe0bd08a6ffb>
- Arizona School Personnel Administrators Association (4 de enero de 2021). Arizona continues to experience a severe teacher shortage [Comunicado de prensa].
- Aydeniz, M., & Southerland, S. A. (2012). A national survey of middle and high school science teachers' responses to standardized testing: Is science being devalued in schools? *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 233-257. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9266-3>
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177%2F0022487109348479>

- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19(5), 565-582. <https://doi.org/10.1080/0268093042000269144>
- Bassok, D., Markowitz, A. J., Smith, A., & Kiscaden, S. (2020). Childcare leaders' experiences with COVID-19: first findings from the study of early education in Louisiana. http://www.see-partnerships.com/uploads/1/3/2/8/132824390/seela_covid_teacher_report.pdf
- Berry, B. (Ed.). (2011) *Teaching 2030: What we must do for our students and our public schools: Now and in the future*. Teachers College Press.
- Bitter, C. & Loney, E. (agosto de 2015). Deeper learning improving outcomes for college, career, and civic life. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Deeper-Learning-EPC-Brief-August-2015.pdf>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308321455>
- Boveda, M., Weinberg, A. E. (2020). Facilitating Intersectionally Conscious Collaborations in Physics Education. *The Physics Teacher*, 58 (480-483). <https://doi.org/10.1119/10.0002066>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (mayo de 2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. (Working Paper 14021). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w14021>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Brenan, M. (24 de julio de 2020). K-12 Teachers Worried About COVID-19 on the Job. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/316055/teachers-worried-covid-job.aspx%20%20%20>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123. <https://www.tcrecord.org> ID Number: 11852
- Burnette, D. (25 de agosto de 2020). Districts lay off thousands of paraprofessionals as students switch to remote learning. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/districts-lay-off-thousands-of-paraprofessionals-as-students-switch-to-remote-learning/2020/08>

- Carver-Thomas, D. (2018). Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report>
- Carver-Thomas, D., Darling-Hammond, L. (2017) Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2021). Operating schools during COVID-19: CDC's considerations. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/schools.html>
- Chicago Public Schools (s.f.) Ventilation and Indoor Air Quality Assessment. <https://www.cps.edu/services-and-supports/school-facilities/air-quality-testing/>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681. <https://doi.org/10.3386/w13617>
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S. Chang, W., Fernández, B., Miller, A., Sánchez, J. G., Baker, M. Reclaiming accountability in teacher education. Teachers College Press.
- Coggins, C. Zuckerman, S. & McKelvey, L.A. (2010) Holding on to Gen Y. *Educational Leadership*, 67(8), 70-74.
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., & Deke, J. (2009). An evaluation of teachers trained through different routes to certification: Final report (NCEE 2009-4043). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094044.pdf>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Doyle, W. (abril de 1977). Learning the classroom environment an ecological analysis of induction into teaching. American Educational Research Association Annual Meeting, New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>
- Dusseault, B. Makjori, A. (enero de 2021). Analysis: what does 'attendance' mean for remote learners in a pandemic? how 106 districts are dealing with absenteeism, student engagement & grades. The 74. <https://www.the74million.org/article/analysis-what-does-attendance-mean-for-remote-learners-in-a-pandemic-how-106-districts-are-dealing-with-absenteeism-student-engagement-grades/>

- Eduventures (febrero de 2001). What are the components of teacher preparation programs that positively impact teacher performance and P-12 student achievement? Catalog No. 17SOECRI0211.
- Emerick, S., Hirsch, E. & Berry, B. (2005). Teacher working conditions as catalysts for student learning. Policy Priorities (43). Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/oct05/num43/toc.aspx>
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. In S. Gerwitz, P. Mahony, & I. Hex-tall (Eds). Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward (pp. 19-30).
- Expect More Arizona (2021). Elevating Teacher Voices. <https://www.expectmorearizona.org/our-work/teachervoices/>
- Farinde, A. A., Allen, A., & Lewis, C. W. (2016). Retaining Black teachers: An examination of Black female teachers' intentions to remain in K-12 classrooms. Equity & Excellence in Education, 49(1), 115-127. <https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/archive/volume-16-issue-1-spring-2019/black-female-teachers-teacher-preparation-and-retention>
- Flannery, M.E. (2020). Safety concerns over COVID-19 driving some educators out of the profession. NEA News. <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/safety-concerns-over-covid-19-driving-some-educators-out>
- García, E. (2019). It's the beginning of the school year and teachers are once again opening up their wallets to buy school supplies. Working Economics Blog. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/blog/teachers-are-buying-school-supplies/>
- García, E., & Weiss, E. (2019). Low relative pay and high incidence of moonlighting play a role in the teacher shortage, particularly in high-poverty schools. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/low-relative-pay-and-high-incidence-of-moonlighting-play-a-role-in-the-teacher-shortage-particularly-in-high-poverty-schools-the-third-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-marke/>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. Journal of Teacher Education, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Glass, G. V. (2008, May). Alternative certification of teachers. Great Lakes Center for Education Research & Practice. https://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Glass_AlternativeCert.pdf
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. Review of Educational Research, 76, 173-208. <https://doi.org/10.3102%2F00346543076002173>

- Hamilton, L. Kaufman, J. Diliberti, M. (2020). teaching and leading through a pandemic: Key findings from the American Educator Panels spring 2020 COVID-19 surveys. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-2.html
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.) Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (pp. 10-26).
- Horace Mann (2020). The hidden impact of COVID-19 on educators: Rising health concerns, lower risk tolerance and benefit gaps. Horace Mann Educators Corporation. <http://www.horacemann.com/~media/documents/supplemental/The%20Hidden%20Impact%20of%20COVID-19%20on%20Educators.pdf>
- Ingersoll, R. (2004). Four Myths About America's Teacher Quality Problem. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), Developing the Teacher Workforce, 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 1-33). University of Chicago Press.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102%2F00028312038003499>
- Ingersoll, R. M. (2009). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. Harvard University Press. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/29
- Ingersoll, R., & Collins, G. J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education (6th Edition) (pp. 199-213). https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221/
- Ingersoll, R. & May, H. (2011). Recruitment, retention, and the minority teacher shortage. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania and Center for Educational Research in the Interest of Underserved Students, University of California, Santa Cruz. https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/1221_minorityteachershortage-reportrr69septfinal.pdf
- Irish, L. (28 de octubre de 2020). COVID-19 costs, lack of inspections, add to schools' capital funding needs. AZEDNEWS. <https://azednews.com/covid-19-needs-lack-of-inspections-add-to-schools-capital-funding-needs/>
- Jackson, P. (1986). The practice of teaching. Teachers College Press.
- Jao, L., & McDougall, D. (2016). Moving beyond the barriers: Supporting meaningful teacher collaboration to improve secondary school mathematics. Teacher Development, 20(4), 557-573. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1164747>
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. Educa-

- tional Studies, 29(4), 337-350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Kane, T. E., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (marzo de 2006). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. Working Paper 11844. National Bureau of Economic Research. <http://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/certification-final.pdf>
 - Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? Journal of Teacher Education, 63(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/0022487111421933>
 - Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: thinking again. In M. Simons, A. Sullivan, & B. A. Johnson (Eds.), Attracting and keeping the best teachers (pp. 83-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
 - Kneale, D., O'Mara-Eves, A., Rees, R., & Thomas, J. (2020). School closure in response to epidemic outbreaks: Systems-based logic model of downstream impacts [version 1; peer review: 2 approved]. F1000Research, 9 (352) <https://f1000research.com/articles/9-352/v1>
 - Kraft M.A., Blazar, D., Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research. 88(4). 547-588. <https://doi.org/10.3102%2F0034654318759268>
 - Kurtz, H. (2020). Teacher Morale and Student Enrollment Declining Under COVID-19, Survey Shows. Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/teacher-morale-and-student-enrollment-declining-under-covid-19-survey-shows/2020/09>
 - Ladd, H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? Educational Evaluation and Policy Analysis, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102%2F0162373711398128>
 - Langer, A., Meleis, A., Knaul, F. M., Atun, R., Aran, M., Arreola-Ornelas, H., Bhutta Z. A., Binagwaho, A., Bonita, R., Caglia, J. M., Claeson, M., Davies, J., Donnay, F. A., Gausman, J.M., Glickman, C., Kearns, A. D., Kendall, T., Lozano, R., Seboni, N., Sen, G., Sindhu, S., Temin, M., Frenk, J. (2015). Women and Health: the key for sustainable development. Lancet. 386(9999), 1165-210. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60497-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60497-4)
 - Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. Australian Journal of Teacher Education, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
 - "Local Control." (2016). In S. Abbott (Ed.), The glossary of education reform.
 - Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover. Peabody Journal of Education, 80(3), 44-70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher A Sociological Study*. London University of Chicago Press.
- Natale, C., Gaddis, L., Bassett, K., & McKnight, K. (2013). *Creating Sustainable Teacher Career Pathways: A 21st Century Imperative*. Executive Summary. A joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020). *Changing expectations for the K-12 teacher workforce: Policies, preservice education, professional development, and the workplace*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25603>
- National Alliance for Caregiving. (noviembre de 2009). *Caregiving in the U.S.* National Alliance for Caregiving and AARP. http://www.caregiving.org/data/Caregiving_in_the_US_2009_full_report.pdf
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2015. *Developmentally Appropriate Practice and the Common Core State Standards: Framing the Issues*. Research brief. NAEYC.
- National Center for Education Statistics. (2016). Table 203.50: Enrollment and percentage distribution of enrollment in public elementary and secondary schools, by race/ethnicity and region: Selected years, fall 1995 through fall 2026. In U.S. Department of Education https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_203.50.asp
- National Center for Education Statistics (2017), National Teacher and Principal Survey (NTPS), "Public School Teacher Data File," 2017–18. https://nces.ed.gov/surveys/ntps/tables/ntps1718_q71d_t1s.asp
- National Center for Education Statistics (2019). Table 211.60: Estimated average annual salary of teachers in public elementary and secondary schools, by state: Selected years, 1969-70 through 2018-19. In U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics (Ed.), *Digest of Education Statistics* (2019 ed.). https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_211.60.asp?current=yes%22%20%5C
- National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda (NCCTQPA). (2007). *Issue 2: Working without a net: How new teachers from three prominent alternate route programs describe their first year on the job. Lessons learned: New teachers talk about their jobs, challenges, and long-range plans*. Washington, DC: Authors. http://www.publicagenda.org/files/pdf/lessons_learned_2.pdf
- Nocero, J. (20 de noviembre de 2020). *Schools don't spread COVID. Teachers unions don't care*. Bloomberg News. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2020-11-20/covid-19-school-closings-prove-teachers-unions-put-students-second>

- Office of the Governor Doug Ducey. (27 de marzo de 2020). Governor Ducey Signs Legislation To Support Schools, Teachers And Families [Comunicado de prensa]. <https://azgovernor.gov/governor/news/2020/03/governor-ducey-signs-legislation-support-schools-teachers-and-families>
- OCDE (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X12441244>
- Partelow, L. (2019, December 3). What To Make of Declining Enrollment in Teacher Preparation Programs. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2019/12/03/477311/make-declining-enrollment-teacher-preparation-programs/>
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education+ Training* 57(5), p. 492-511. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2014-0033>
- Perry, A. (marzo de 2020) After coronavirus subsidies, we must pay teachers more. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/30/after-coronavirus-subsides-we-must-pay-teachers-more/>
- Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M. Law, N. (2018), Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning, OECD Education Working Papers, No. 172, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Pew Research Center (2019) Mobile technology and home broadband. <https://www.pewresearch.org/internet/2019/06/13/mobile-technology-and-home-broadband-2019/>
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators. Learning Policy Institute.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022714>
- Richardson, G. E. (2002). The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

- Ritchie, S. (2012). Incubating and sustaining: How teacher networks enable and support social justice education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177%2F0022487111428327>
- Robinson, W. (2017). Teacher education: A historical overview. In Clandinin, D., & Husu, J. (Eds.). *The SAGE handbook of research in teacher education*. London: SAGE.
- Ronfeldt, M. & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4). <https://doi.org/10.1177%2F0022487117702583>
- Sanser, C. (23 de octubre de 2020) The myth of standardized testing becomes an attack on public education during a pandemic. <https://firstfocus.org/blog/the-myth-of-standardized-testing-becomes-an-attack-on-public-education-during-a-pandemic>
- Silverman, M., Sibbald, R., & Stranges, S. (2020). Ethics of COVID-19-related school closures. *Canadian journal of public health / Revue canadienne de sante publique*, 111(4), 462-465. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00396-1>
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584. <https://doi.org/10.1177%2F0042085911431472>
- Sutter, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the US. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>
- Taie, S., & Goldring, R. (2017). Characteristics of public elementary and secondary school teachers in the United States: Results From the 2015-16 National Teacher and Principal Survey. National Center for Education Statistics.
- Taie, S., y Goldring, R. (2020). Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2017-18 National Teacher and Principal Survey First Look (NCES 2020- 142rev). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020142rev>
- Tempe Elementary School District [TESD]. (2021). Return to School 2021. <https://www.tempeschools.org/for-parents/return-to-school-2020-21-school-year/full-day-in-person-learning>
- Viner, R. M., Bonell, C., Drake, L., Jourdan, D., Davies, N., Baltag, V., Jerrim, J., Proimos, J. & Darzi, A., (2021). Reopening schools during the COVID-19 pandemic: governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. *Archives of Disease in Childhood*, 106(2), 111-113. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2020-319963>

- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Warner-Griffin, C., Cunningham, B. C., & Noel, A. (2018). Public school teacher, autonomy, satisfaction, job security, and commitment: 1999-2000 and 2011-12. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018103.pdf>
- Warner-Griffin, C., Noel, A., & Tadler, C. (2016). Sources of newly hired teachers in the United States: Results from the Schools and Staffing Survey, 1987-88 to 2011-12 (NCES 2016-876). U.S. Department of Education.
- Warner-Griffin, C., Cunningham, B. C., Noel, A. (2018). Public school teacher autonomy, satisfaction, job security, and commitment: 1999-2000 and 2011-12. (NCES 2018-103) U. S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018103.pdf>
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- Will, M. (2020, April 29). Teachers Without Internet Work in Parking Lots, Empty School Buildings During COVID-19. <https://www.edweek.org/technology/teachers-without-internet-work-in-parking-lots-empty-school-buildings-during-covid-19/2020/04?fbclid=I-wAR3rbQ3l2MuM7nAzcMwe3Oo-EHTi0MAwEeDklW55LySgMQp2EEKR7p3P-D8>
- Will, M. (6 de enero de 2021). As teacher morale hits a new low, Schools look for ways to give breaks, restoration. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/as-teacher-morale-hits-a-new-low-schools-look-for-ways-to-give-breaks-restoration/2021/01>
- Wright, D., Balgopal, M., Weinberg, A. E., Sample McMeeking, L. B. (aceptado en abril de 2021) Using an ecological model to study novice STEM teacher professional resilience during the COVID-19 pandemic. National Association of Research on Science Teaching (NARST) Annual Conference, Virtual Conference.
- Weinberg, A. E., Boveda, M. (aceptado en abril de 2021). Intersectionally Conscious Collaboration: Validation of a protocol in a university-based teacher education program. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Virtual Conference.
- Weinberg, A. E., Balgopal, M.; Sample McMeeking, L. B., Wright, D. (en preparación).
- Zeichner, K. Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177%2F0022487114560908>
- Zimmerman, J. (2006). Factors that relate to educators' use of the Baldrige Framework [Electronic version]. *Continuous Improvement Monitor*, 2(3).

Autores:

R. Lennon Audrain es estudiante de doctorado en Política y Evaluación Educativa en el Mary Lou Fulton Teachers College de la Arizona State University. Ha sido profesor de Latín y Español tanto en Arizona como en Massachusetts, y sus intereses de investigación se centran en cómo los programas preuniversitarios y de crecimiento propio de los docentes pueden ser mecanismos para la contratación y la formación de docentes, y la manera en que estos programas pueden mejorarse con la tecnología educativa. Posee un máster en Tecnología, Innovación y Educación de la Harvard Graduate School of Education, y un segundo máster en Currículo y Enseñanza de la Universidad Estatal de Arizona.

Andrea Weinberg es profesora asistente de Formación de Docentes en el Mary Lou Fulton Teachers College en la división de Preparación de Docentes, una facultad afiliada en el Institute for Social Science Research, y es académica del Instituto Global de Sostenibilidad e Innovación de la Universidad Estatal de Arizona. Sus estudios, su docencia y su servicio se basan en su compromiso de ayudar a los profesores no solo para que sobresalgan y perseveren en la profesión, sino también para que se conviertan en fervientes defensores de la profesión docente. Su investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje transdisciplinario para la educación en ciencias y sostenibilidad incluye la colaboración y el compromiso colectivo en primaria y secundaria y la formación de profesores. Weinberg, utilizando enfoques participativos e interdisciplinarios, trabaja junto a estudiantes universitarios, docentes y alumnos de educación básica para crear y estudiar proyectos centrados en la acción en desafíos impulsados por la comunidad, como la pérdida de biodiversidad urbana, el desperdicio de alimentos y el acceso equitativo a alimentos nutritivos y culturalmente relevantes en los centros educativos y en la comunidad.

Ashley Bennett es analista de investigación en el Mary Lou Fulton Teachers College y el Departamento de Educación de Arizona. Ha trabajado como docente, especialista en programas de formación y analista de datos en el campo de la educación durante los últimos 14 años. Sus intereses de trabajo e investigación se centran en las conexiones interdisciplinarias entre la ciencia de datos, la salud, la justicia medioambiental y la educación; la arquitectura de datos y los sistemas de información que mejoran la capacidad analítica para la investigación y las decisiones políticas; y los ambientes educativos solidarios y equitativos tanto para profesores como para alumnos. Actualmente está cursando un máster en Ciencias de Datos Biológicos.

Joe O'Reilly es director del Centro Helios de Decisiones para la Excelencia Educativa de la Universidad Estatal de Arizona. Su trabajo se centra en que los profesionales y los res-

ponsables políticos puedan utilizar los datos con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes. Antes de unirse a la Universidad Estatal de Arizona, ocupó el cargo de director de Investigación en un gran distrito escolar. Y ha sido vicepresidente de AERA, División H: Investigación, Evaluación y Asesoramiento en Centros Educativos.

Carole G. Basile es decana del Mary Lou Fulton Teachers College de la Universidad Estatal de Arizona. Como decana de la universidad, su trabajo se ha centrado en rediseñar la mano de obra educativa y cambiar las prácticas en la formación de docentes y el liderazgo. Actualmente trabaja con organizaciones educativas a escala nacional e internacional para diseñar sistemas e impulsar el cambio organizativo en estas áreas. Es reconocida por su trabajo en la formación en matemáticas y en ciencias, la formación de docentes, la participación comunitaria y la educación medioambiental. Basile también cuenta con 15 años de experiencia empresarial en las áreas de ventas, gestión, formación corporativa y desarrollo de capital humano.

CAPÍTULO 15

La educación en época de covid-19
en Francia, Irlanda, Reino Unido
y Estados Unidos: naturaleza
y repercusiones de la educación
a distancia

William Thorn y Stéphan Vincent-Lancrin



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 15

La educación en época de covid-19 en Francia, Irlanda, Reino Unido y Estados Unidos: naturaleza y repercusiones de la educación a distancia

*William Thorn y Stéphan Vincent-Lancrin (OECD)*¹⁰⁴

Resumen

En este capítulo se analizan las pruebas de las repercusiones para la educación infantil de los cierres escolares decretados durante el período de marzo a junio de 2020, como parte de las medidas de confinamiento aplicadas para controlar la propagación del virus de la covid-19. Las fuentes de información son encuestas a la población adulta, padres/tutores de niños en edad escolar, docentes y alumnos basadas en muestras representativas, así como pruebas de rendimiento que estaban disponibles a principios de 2021. Los confinamientos y los cierres asociados de centros de enseñanza establecidos en respuesta a la llegada de la pandemia de covid-19 fueron un hecho repentino y sin precedentes para el que las autoridades escolares, los docentes, los padres y los alumnos no estaban preparados. Aunque se adoptaron planes para implementar la educación a distancia y en remoto con poca antelación, eran un sustituto imperfecto de la enseñanza presencial. A corto plazo, parece que las consecuencias de los cierres escolares y de los confinamientos han sido leves en cuanto a su magnitud y sus repercusiones en los países analizados. Para la mayoría de los niños (aunque en ningún caso para todos), la falta de enseñanza presencial durante un periodo de entre ocho y 18 semanas parece que no ha tenido graves consecuencias ni para su desarrollo académico ni para su desarrollo más general, ni ha provocado un aumento significativo de las desigualdades que ya existían. Sin embargo, no será posible realizar una evaluación definitiva de las repercusiones de los cierres escolares durante el primer semestre de 2020 hasta dentro de algún tiempo.

15.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es entender mejor las repercusiones en la educación de los niños de los cierres escolares establecidos durante el período de marzo a junio de 2020,

104. W. Thorn (B) · S. Vincent-Lancrin (B) Directorate for Education and Skills, 2 rue André-Pascal, 75016 Paris, France
e-mail: william.thorn@oecd.org S. Vincent-Lancrin e-mail: stephan.vincent-lancrin@oecd.org

William Thorn y Stéphan Vincent-Lancrin son analistas principales de la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE. Los análisis realizados y las opiniones expresadas en este artículo son los de los autores, y no reflejan necesariamente las opiniones de la OCDE y de sus miembros. Se les agradece a Vivien Liu y Gwénaél Jacotin su excelente investigación y asistencia estadística.

como parte de las medidas de confinamiento aplicadas para controlar la propagación del virus de la covid-19. Las fuentes de información son encuestas a población adulta, padres/tutores de niños en edad escolar, docentes y alumnos, así como pruebas de rendimiento que estaban disponibles a principios de 2021. La información se recopiló durante el período de confinamiento o cierre posterior. La atención se centra en las pruebas de encuestas y estudios basados en muestras de probabilidad representativas, es decir, sondeos que recopilan información de muestras diseñadas para ser representativas de poblaciones objetivo claramente definidas. La excepción es la presentación de los resultados de las pruebas de rendimiento académico. El conjunto de estudios que cumplen este requisito es sorprendentemente pequeño, incluso en países de rentas altas. En consecuencia, la mayor parte de la información procede de cuatro países: Francia, Irlanda, Reino Unido, y Estados Unidos (para más detalles, ver el anexo A). Dependiendo de los temas, la imagen se complementa con información de Australia, Bélgica (Flandes), Italia y Países Bajos. El panorama que se describe es inevitablemente parcial, no solo geográfica, sino también temáticamente, ya que los estudios de los que se ha extraído la información se realizaron o se adaptaron muy rápidamente para recopilar información sobre una serie de temas relacionados con la experiencia y el comportamiento de las personas y los hogares durante el confinamiento.

La combinación de cierres escolares y las medidas más generales de confinamiento afectaron a la vida de los niños y sus familias, transformando la experiencia educativa de los niños durante el confinamiento. El entorno en el que se impartía la educación pasó de ser el de los edificios escolares al hogar familiar para la mayoría de los estudiantes. La enseñanza dejó de ser presencial con los profesores/instructores, y se convirtió en una forma de aprendizaje a distancia, a menudo supervisado por los padres. El hogar y el entorno social de los niños también se vieron afectados de muchas maneras que, a su vez, pueden haber influido en la experiencia educativa de los niños. El contacto presencial con personas que no eran miembros del hogar estaba muy restringido. La organización del trabajo de muchos padres cambió, a menudo radicalmente. Muchos fueron despedidos de forma temporal o permanente, y muchos otros tuvieron que trabajar desde casa. Además, los padres sufrieron una serie de tensiones asociadas con la pandemia provocadas por la salud de familiares y amigos, la educación de sus hijos, su trabajo y su situación económica.

Aunque están relacionados e interactúan entre sí, se deben separar dos aspectos diferentes de la crisis sanitaria: 1) el cierre escolar y la continuidad educativa desde el hogar (o con una nueva organización) para los niños, y 2) el entorno social y familiar general en el que esto ocurrió. Si bien este último también es relevante para la experiencia del aprendizaje durante el confinamiento, este capítulo se centra en el primer aspecto, y se analizan dos

cuestiones generales relativas a los cierres escolares: la naturaleza de la experiencia educativa de los estudiantes de educación primaria y secundaria durante el período de cierre escolar, y el efecto de los cierres escolares en el aprendizaje de los estudiantes.

La presentación abarca cuatro temas principales: los aspectos de la enseñanza durante los confinamientos; el tiempo de aprendizaje durante el cierre escolar; la participación de los padres y la familia en el aprendizaje de los niños; y los aspectos positivos y negativos del aprendizaje en el hogar. La atención que se presta a estos temas refleja el hecho de que se dispone de datos. Al mismo tiempo, son temas de considerable interés para los responsables políticos y los analistas que quieren comprender la experiencia de la educación escolar durante el confinamiento y sus consecuencias (que es en sí misma una de las razones por las que se recopilaban datos sobre ellas). Siempre que es posible, se analiza el aspecto de la equidad (las diferencias en la experiencia de los alumnos de diferentes orígenes sociales).

El enfoque adoptado es deliberadamente descriptivo debido, inevitablemente, al pequeño número de países para los que se dispone de datos, así como a la naturaleza parcial de los datos disponibles. Aunque un análisis comparativo detallado de la experiencia y los resultados de los cierres escolares relacionados con la covid-19 en diferentes países sería muy interesante, los datos no lo permiten en este momento. Se trata más bien de presentar la información disponible de estudios de buena calidad sobre temas relevantes para comprender la experiencia de aprendizaje durante los cierres escolares con el objetivo de fundamentar empíricamente el análisis y el debate sobre estos temas con ejemplos reales.

15.2. Aspectos de la enseñanza durante los confinamientos

15.2.1. Los cierres de las instalaciones escolares significaron que la mayoría de los alumnos, pero no todos, cambiaron la ubicación y la forma de su aprendizaje

En la mayoría de los países del mundo, aunque no en todos, las medidas implementadas para controlar la propagación del virus de la covid-19 durante la “primera ola” de la pandemia de finales de febrero a junio de 2020 implicaron confinamientos generalizados: restricciones a la circulación y al tamaño de las reuniones (públicas y privadas), y el cierre de una serie de negocios y otras instituciones, incluidos los centros de enseñanza y otros establecimientos educativos, como los centros de formación profesional y las universidades. La duración de los cierres escolares durante el período de febrero a finales de junio de 2020 (el final del curso escolar en el hemisferio norte) fue de cero a 19 semanas (incluidas las vacaciones) en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés), dependiendo del nivel de enseñanza. Teniendo en cuenta las vacaciones en este período (alrededor de dos o tres semanas en la mayoría de los países), los cierres provocaron la sustitución de entre cuatro y nueve semanas de

enseñanza presencial por el aprendizaje en el hogar en la mayoría de los países de la OCDE (OECD, 2021). En aquellos países en los que se reabrieron los centros educativos para la enseñanza presencial antes del final del curso escolar 2019-20, la reapertura fue a menudo escalonada. Los diferentes grupos de edad regresaron en fechas distintas, y los alumnos no regresaron necesariamente a tiempo completo. Además, algunos padres seguían manteniendo a sus hijos en casa, incluso si pertenecían a los grupos de edad o de curso que podían volver a la escuela. En algunos países, los centros siguieron cerrados desde finales de julio en el hemisferio sur, o no reabrieron al inicio del curso escolar 2020-21.

El cierre de los centros de enseñanza no significó que a todos los niños se les impartiera docencia en casa. En algunos países (incluidos los que se tratan en este capítulo), los hijos de los llamados trabajadores “clave” o “esenciales”, los de padres que tenían dificultades para cuidar a los niños en casa durante el horario escolar habitual y los niños en circunstancias vulnerables podían seguir asistiendo a la escuela presencialmente. La información disponible indica variaciones considerables entre países con respecto a la proporción de niños que asistieron a la escuela presencialmente durante los confinamientos. En Inglaterra, el número de niños que asistían a la escuela algún día durante el confinamiento era bajo. Desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 1 de junio de 2020, cuando los centros de enseñanza comenzaron a reabrir, entre el 1% y el 3% de los alumnos matriculados asistían a la escuela presencialmente algún día (Gov.uk, 2020), y alrededor del 7% de los padres en un estudio afirmaban que su hijo de 5 a 16 años había asistido a la escuela presencialmente durante el confinamiento (NHS Digital, 2020, Tabla 4.1). En Australia¹⁰⁵, el 17% de los padres/tutores aseguraban que el niño en su hogar asistió a la escuela presencialmente (ABS, 2020, Tabla 3.1). En Francia, el 31% de los centros de primaria, el 25% de los centros de secundaria de primer ciclo y el 6% de los centros de secundaria superiores permanecieron abiertos para que asistieran los hijos de trabajadores esenciales (Barhoumi *et al.*, 2020, Cuadro 7.1), pero el número de alumnos involucrados no está disponible.

En muchos países, también había un pequeño grupo de niños cuyo modo de aprendizaje no se vio directamente afectado por los cierres escolares: alrededor del 3% de las matrículas escolares en Estados Unidos, donde el fenómeno es el más extendido (Snyder, de Brey & Dillow, 2019, Tabla 206.10¹⁰⁶) y menos del 1% en otros países, por ejemplo, Australia (Chapman, 2020), Francia (Assemblée Nationale, 2019) e Inglaterra (Office of the Schools Adjudicator, 2020).

105. Donde se aplicaron medidas de confinamiento menos duras en relación con las restricciones a las actividades comerciales que en muchos otros países.

106. En el US Household Pulse, alrededor del 5% de los padres/tutores en Estados Unidos indicaron que a su hijo “ya se le había impartido docencia en el hogar” en las oleadas 1-6 (US Census Bureau, 2020, Cuadro de Educación 1).

15.2.2. La enseñanza y los materiales educativos se daban principalmente en línea o en papel, aunque las clases a veces se cancelaban

Una de las características de la enseñanza durante los cierres escolares fue el uso de recursos y de herramientas en línea para impartir clases y facilitar materiales educativos, y para comunicarse con los alumnos. ¿Cómo se equilibró el uso de recursos y herramientas en línea para impartir clases y para acceder a materiales educativos y al trabajo de los alumnos, y para transmitirlos y recibirlos en comparación con otros medios más “tradicionales”?

La impartición de clases y el envío de materiales de aprendizaje para los estudiantes que realizaban su educación en el hogar (ver Anexo B, Tabla B1) se hizo predominantemente empleando herramientas y plataformas en línea, sobre todo a través de plataformas educativas, de aplicaciones o del correo electrónico. La interacción en tiempo real con los docentes fue un elemento relativamente pequeño de la experiencia educativa del alumnado durante el cierre escolar. En Reino Unido, el 25% de los padres afirmaron que sus hijos habían recibido una enseñanza interactiva en tiempo real en los siete días anteriores, mientras que, en Inglaterra, el 32% de los padres afirmaron que su hijo había recibido una o más clases al día en directo a través de Internet. El 14% de los profesores alemanes declararon que habían impartido clases mediante videollamadas. En Estados Unidos, el tiempo total de media que todos los estudiantes pasaban en los hogares en contacto con docentes fue de cuatro horas por semana (ver más abajo).

Los materiales en papel proporcionados por los centros docentes también fueron utilizados por una minoría razonable de estudiantes, en la mayoría de los casos junto con materiales digitales. En Francia, el 11% de los estudiantes recibieron materiales de aprendizaje en forma de documentos impresos. En Estados Unidos, entre el 19% y el 21% de los padres/tutores informaron de que las clases de sus hijos se impartían en un formato a distancia utilizando materiales de papel. Se observaron unos índices más altos de uso de materiales en papel en Reino Unido, donde el 34% de los niños que recibieron educación en el hogar utilizaron algunos recursos no digitales proporcionados por su centro escolar. En cuanto a la oferta, los docentes alemanes señalaron que el 33% de los recursos de aprendizaje se compartieron en forma de copias impresas a través del correo o de la recogida, y el 54% del profesorado estadounidense afirmó que usaron materiales impresos como parte de la educación a distancia.

El uso de herramientas y de recursos en línea para impartir docencia y proporcionar materiales aumentaba con la edad de los alumnos y el nivel de educación. La proporción de profesores en Francia que proponían actividades a los alumnos que requerían el uso de un ordenador conectado a Internet era más baja en el nivel primario y más alta en el nivel secundario superior (Anexo B, Tabla B1). En Reino Unido, la proporción de niños que recibía

la enseñanza interactiva en línea en tiempo real impartida por el centro escolar aumentaba con la edad del niño más mayor; y el uso de recursos no digitales facilitados por el centro escolar disminuía (ONS, 2020, Tabla 2). Asimismo, la proporción de alumnos que recibían una o más clases en directo a distancia en Reino Unido fue mayor entre los alumnos de secundaria (36%) que entre los de primaria (27%) (Benzeval *et al.*, 2020).

Estados Unidos es el único país en el que existe información sobre el uso de diferentes modos de enseñanza a distancia por características parentales. La proporción de familias en las que algunas o todas las clases de los niños pasaron a impartirse en un formato de aprendizaje a distancia utilizando recursos en línea aumentaba según el rendimiento educativo del entrevistado y los ingresos del hogar; también se asociaba con el origen étnico. Las clases tenían más probabilidades de haberse impartido en línea entre las familias en las que el entrevistado era blanco o asiático (78% y 82%, respectivamente), que entre los negros (65%) o los latinos/hispanos (72%) (US Census Bureau, 2020, Tabla de Educación 2).

La relación positiva entre la educación y la renta, el hecho de pertenecer a una familia negra o hispana/latina, y la probabilidad de que algunas o todas las clases de los niños pasaran a impartirse en línea pueden haber reflejado una elección deliberada por parte de sus centros educativos de usar materiales en papel debido a la dificultad (real o percibida) de que sus alumnos accedieran a los materiales en línea. Sin embargo, los datos indican que, en lugar de compensar las dificultades en el acceso en línea mediante el uso de materiales en papel, es posible que los centros de enseñanza simplemente optaran por cancelar algunas clases. Solo hubo pequeñas diferencias en la proporción de familias en las que algunas o todas las clases de los niños pasaron a impartirse en un formato de enseñanza a distancia utilizando materiales en papel enviados a casa de acuerdo con las características del entrevistado. Al mismo tiempo, los niños de familias con bajo nivel de educación y bajos ingresos, y los niños de familia negras e hispanas/latinas tenían más probabilidades que los niños de hogares más favorecidos de que se cancelaran algunas o todas sus clases¹⁰⁷.

15.2.3. El acceso a los dispositivos y a las redes digitales era limitado para una minoría considerable de la población

Dada la dependencia de la impartición de enseñanza en línea, de la entrega de materiales de aprendizaje y de la comunicación en línea entre alumnos y docentes, el acceso a los dispositivos y a las redes necesarios era fundamental para que los alumnos continuaran su educación con éxito. ¿Qué pruebas existen con respecto al acceso a dispositivos digitales e

107. Por ejemplo, la proporción de familias negras (48%) en las que a los niños se les cancelaron algunas o todas sus clases (y no se impartieron en otros formatos) fue 10 puntos porcentuales más alta que la de las familias blancas (38%).

Internet durante el período de cierre escolar y la medida en que el acceso estaba relacionado con el origen socioeconómico de los alumnos?

Una minoría considerable de familias y estudiantes (Tabla 15.1) tuvo dificultades de acceso.

Tabla 15.1: Acceso a recursos educativos digitales (equipamiento y conectividad)

	Proporción de familias o alumnos que sufren el problema
Australia	
Sin acceso a una conexión a Internet estable	15%
Francia	
Dificultades frecuentes o muy frecuentes con las conexiones o fallos de conexión	25%
Acceso a una conexión a Internet difícil o sin conexión a Internet (estudiantes de secundaria)	30%
Irlanda	
Banda ancha adecuada no disponible	12%
Dispositivos adecuados no disponibles	23%
Reino Unido	
Acceso limitado a Internet o sin acceso	7%
Estados Unidos	
Ordenadores a veces, o raras veces, disponibles para fines educativos	11-13%
Internet a veces, raras veces o nunca disponible para fines educativos	8-10%
Muy probable, o algo probable, que el niño tenga que usar Wifi público para terminar las tareas porque no hay una conexión a Internet fiable en casa	22%
Muy probable, o algo probable, que el niño no pueda terminar las tareas porque no tiene acceso a un ordenador en casa	21%

Fuentes: Australia: ABS (2020a), Tabla 3.1; Francia: Barhoumi et al. (2020), Cuadro 2.4; Irlanda: CSO (2020); Reino Unido: ONS (2020); Estados Unidos: US Census Bureau (2020) Cuadro de Educación 3, Vogels (2020).

Como cabía esperar, el acceso a dispositivos digitales y a una conexión a Internet fiable estaba relacionado con el origen social. En Reino Unido, la falta de dispositivos fue citada con más frecuencia por los padres como una razón para que sus hijos tuvieran dificultades para seguir su educación en hogares de bajos ingresos que en hogares de altos ingresos. Sin embargo, no se observó una relación clara con el nivel de educación de los padres (ONS, 2020, Tabla 4). En Estados Unidos, la proporción de padres que afirmaron que era muy probable, o algo probable, que su hijo tuviera al menos uno de los tres obstáculos digitales para hacer sus tareas escolares en casa (“necesidad de usar un teléfono móvil”, “usar una red Wifi pública porque no hay Internet fiable en el hogar” y “no poder realizar las tareas escolares porque no tenía acceso a un ordenador en casa”) disminuía con

los ingresos familiares (Horowitz, 2020). La proporción de hogares con niños en centros públicos o privados con un ordenador siempre disponible para fines educativos también aumentaba con los ingresos de los hogares (US Census Bureau, Education Tabla 3). Los docentes estadounidenses que trabajaban en centros de enseñanza con una tasa elevada de pobreza fueron significativamente más propensos a afirmar que sus alumnos carecían de acceso a Internet y de dispositivos en el hogar (Stelitano *et al.*, 2020). El centro educativo o el distrito escolar desempeñó un papel importante en la provisión de ordenadores para que los usasen los estudiantes en Estados Unidos. Alrededor del 40% de los padres/tutores informaron de que el niño en su hogar tenía acceso a un ordenador facilitado por el centro escolar o el distrito escolar de los niños para que lo utilizaran fuera de la escuela (US Census Bureau, 2020, Education Table 4). El uso de un ordenador proporcionado por el centro o el distrito escolar fue mayor entre los hogares con adultos de bajos ingresos y bajos niveles de estudios, y en los hogares con negros, hispanos y latinos. La importancia de la escuela en la provisión de dispositivos en Estados Unidos está confirmada por una encuesta de finales de abril / principios de mayo de 2020 en la que el 78% de los docentes indicaron que su centro proporcionó dispositivos a los estudiantes (Stelitano *et al.*, 2020). En cambio, en Reino Unido, solo el 5% de los padres que impartió docencia en casa a su hijo mayor o a su único hijo indicaron que su hijo usó un dispositivo facilitado por la escuela, y el 73% declaró que proporcionó un dispositivo para su hijo (ONS, 2020, Table 2). Lamentablemente, los datos sobre el origen de los dispositivos utilizados por los niños para acceder al material didáctico y comunicarse con su colegio no están disponibles para los demás países abarcados, lo que puede reflejar el hecho de que era poco habitual que los centros de enseñanza proporcionaran ordenadores

15.2.4. Los profesores pueden haber rebajado sus ambiciones con respecto al contenido de la enseñanza

El cierre de los edificios escolares significó que la impartición de la enseñanza tuvo que adaptarse para permitir que (la mayoría) de los estudiantes continuaran su educación en sus hogares. Francia y Estados Unidos han evidenciado que el contenido y el enfoque de la enseñanza y la cantidad de trabajo que se esperaba que hicieran los alumnos también se adaptaron para reflejar las nuevas circunstancias del aprendizaje.

Los profesores franceses aseguraron que la principal prioridad de su centro escolar durante el período de cierre era mantener el vínculo de sus alumnos con el aprendizaje (el 53% de los profesores de primaria y el 58% de los profesores de secundaria), en lugar de seguir avanzando en el programa de enseñanza (citado por el 10% de los profesores de primaria y secundaria) o la consolidación del aprendizaje de los alumnos (citado por el 23% de los profesores de primaria y el 12% de los profesores de secundaria) (Barhoumi *et al.*, 2020,

Figures 6-1 y 6-4). Los resultados de la encuesta a los docentes estadounidenses a finales de abril/principios de mayo de 2020 indican que adaptaron sus expectativas de manera similar. Solo el 12% de los docentes afirmaron que cubrirían todo, o casi todo, el currículo que habrían cubierto si su centro escolar hubiera permanecido abierto. En respuesta a la pregunta de si se estaban centrando en revisar el contenido que se enseñaba antes de la covid-19 en lugar de impartir contenido nuevo, el 46% indicó que se centraba principalmente o exclusivamente en la revisión en lugar de impartir contenidos nuevos (Hamilton, Kaufman y Diliberti, 2020).

15.3. El tiempo de aprendizaje durante los cierres escolares

Un indicador importante de los efectos de los cierres escolares y los cambios asociados en la manera de impartir docencia a los alumnos es la cantidad de tiempo que los alumnos dedicaron a actividades educativas durante este período. Esto se puede comparar con el tiempo normal de docencia en la escuela para dar una idea de las repercusiones en la cantidad de aprendizaje. Aunque es informativo, se recomienda cierta precaución al hacer estas comparaciones. Por un lado, es probable que las estimaciones del tiempo de aprendizaje en el hogar contengan errores de medición razonablemente grandes, ya que generalmente son proporcionadas por los padres, que pueden tener una idea inexacta de cuánto tiempo pasan sus hijos (especialmente los mayores) haciendo las tareas escolares. Por otro lado, el tiempo de enseñanza oficial tampoco es un indicador sin errores del tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje. Los niños que asisten a clases aprenden en diversos grados (que varían desde mirar por la ventana hasta prestar toda la atención a la clase). Además, en una época normal, muchos alumnos realizan tareas en casa para el autoaprendizaje y para preparar exámenes y pruebas.

15.3.1. Entre alrededor del 10% y el 20% de los alumnos pueden haber dejado sus actividades de aprendizaje escolar

Hay pruebas de que una proporción pequeña de alumnos, aunque de ninguna manera desdénable, interrumpió sus actividades de aprendizaje (relacionadas con la escuela) durante el período de cierre escolar. La proporción de alumnos con los que los centros educativos no tuvieron contacto es un indicador. En la República Checa, los centros perdieron contacto con más del 20% de los alumnos de secundaria superior matriculados en formación profesional, y entre el 15% y el 20% de los alumnos matriculados en educación primaria y secundaria inferior (CSI, 2020). Una proporción menor de niños se “perdió” en el sistema francés, en el que el profesorado calculó que habían perdido el contacto con el 6% de los estudiantes de primaria y el 10% de los estudiantes de secundaria en sus clases mientras los centros docentes estaban cerrados (Barhoumi *et al.*, 2020, Cuadros 1-9 y 1-10). Se tra-

taba de niños con los que no se podía contactar ni directamente ni a través de sus padres, o que se negaban a participar en actividades de aprendizaje. En concordancia con estas estimaciones, el 8% de los padres de los estudiantes de secundaria franceses indicaron que su hijo no había realizado ninguna tarea escolar establecida por sus profesores durante el período de cierre escolar (Barhoumi *et al.*, 2020, Cuadro 2-8). En Reino Unido, el 17% de los estudiantes de entre 16 y 18 años de edad a los que se les impartía una enseñanza a tiempo completo entrevistados entre el 7 de mayo y el 7 de junio de 2020 señalaron que habían interrumpido su educación en la semana anterior¹⁰⁸ (ONS, 2020, Tabla 5).

Además, hay niños a los que sus centros de enseñanza no les enviaron ninguna tarea escolar. En Reino Unido, por ejemplo, alrededor del 10% de los padres de niños en edad escolar indicaron que su hijo no había recibido tareas escolares para hacer en casa en abril de 2020 (Eivers, Worth & Ghosh, 2020). La proporción fue mayor entre los niños que cursaban enseñanza secundaria superior. Alrededor del 25% de los padres de niños en las Etapas Clave 4ª y 5ª (10-12 años) señalaron que su hijo no recibió tareas escolares. En el caso de los niños que se preparan para exámenes (por ejemplo, el GSCE, o Certificado General de Educación Secundaria y los del Nivel A después de los dos años de enseñanza secundaria), esto puede haber reflejado el hecho de que ya habían cubierto los currículos pertinentes cuando los colegios cerraron, y no había necesidad de realizar más estudios durante un período normalmente dedicado a la preparación de los exámenes. En otros datos de Reino Unido, el 25% de los padres informaron de que los niños a los que se les impartió docencia en casa no habían realizado actividades utilizando materiales proporcionados por su centro escolar en la semana anterior (ONS 2020, Tabla 2). No es posible determinar si esto se debió a que no se proporcionaron tareas escolares o a que los niños y/o sus padres decidieron no realizarlas.

15.3.2. Los alumnos pasaron aproximadamente la mitad de su tiempo normal presencial realizando actividades de aprendizaje relacionadas con la escuela

La cantidad de tiempo que los estudiantes pasaron realizando las tareas escolares durante el período de cierre escolar es un tema que se ha tratado en varias encuestas. Sin embargo, los datos recogidos no son completamente comparables en cuanto a las definiciones de “tareas escolares”, el período de referencia (un día normal, la semana anterior) o las poblaciones exactas cubiertas. Por esta razón, en las Tablas 2,3 y 4 se presenta la información disponible por separado para Francia e Irlanda (Tabla 15.2), Reino Unido (Tabla 15.3) y Estados Unidos (Tabla 15.4).

108. Sin embargo, la estimación se basa en números pequeños, y tiene un gran margen de error.

Tabla 15.2: Promedio de horas por día que los alumnos pasaron realizando actividades educativas/de aprendizaje proporcionadas por su centro escolar durante el confinamiento por nivel, Francia e Irlanda: distribución y total

País	Nivel	Promedio de horas por día (% de alumnos)					
		Menos de 1 hora	Menos de 2 horas	Menos de 3 horas	Menos de 4 horas	4 o más horas	Promedio de horas
Francia	Secundaria inferior	9	21	29	22	20	2,8
	Secundaria superior (académico)	11	21	26	20	23	2,8
Irlanda	Primaria	n/d	25	42	23	11	1,9
	Secundaria (total)	n/d	17	24	19	39	3,1
	Secundaria superior	n/d	11	13	22	54	3,6

Fuentes: Francia: Barhouni et al. (2020), Gráfico 5.1; Irlanda: CSO (2020), Tablas 2.3 y 2.6.

Nota: Promedio de horas calculado por los autores.

La situación en Reino Unido es muy similar a la de Francia e Irlanda. En el nivel de primaria (de 5 a 10 años), el promedio estimado de horas por día dedicadas a las tareas escolares por los alumnos durante el confinamiento fue de 2 y 2,4 horas, dependiendo de la fuente de datos. En el nivel de secundaria, las estimaciones estuvieron entre 3 y 3,2 horas (Tabla 15.3).

Tabla 15.3: Reino Unido: promedio de tiempo dedicado por el hijo mayor o el único hijo del hogar al aprendizaje utilizando materiales proporcionados por sus profesores en la semana anterior

Edad/Nivel	Promedio de horas por semana (% de alumnos)					
	0 horas	1-10 horas	11-20 horas	Más de 21 horas	Promedio de horas por semana	Promedio de horas por día
5-10 años ¹	2	59	32	8	10	2
Primaria ²	-	-	-	-	-	2,4
11-15 años ¹	-	38	35	28	16	3,2
16-18 años ¹	3	39	37	21	15	3
Secundaria ²	-	-	-	-	3,0	-

Fuentes: (1) ONS (2020), Cuadro 2; (2) Pensiero, Kelly y Bokhove (2020).

Nota: Las estimaciones de la ONS (2020) se refieren a la siguiente población: padres/tutores en hogares con hijos a cargo de 5 a 18 años de edad que (a) indicaron que habían impartido docencia en casa a su hijo/hijos y (b) indicaron que el hijo mayor o único en el hogar al que se le imparte docencia en casa había utilizado los recursos proporcionados por el centro escolar. Esto representa el 66% de todos los padres/tutores con hijos en edad escolar dependientes. Por tanto, esto sobreestimaré el promedio de tiempo que los alumnos dedicaron a las tareas escolares.

En Estados Unidos (Tabla 15.4), se dedicó un promedio de 23 horas por semana natural a actividades de aprendizaje/enseñanza por hogar. Es imposible hacer una comparación directa de esta cifra con las estimaciones en Inglaterra, Francia e Irlanda por dos razones principales: (1) representa la suma de las horas dedicadas por todos los niños *del hogar* a actividades de aprendizaje, y todas las horas dedicadas por *todos los miembros del hogar* a actividades de enseñanza con niños en lugar de horas por niño individual, y (2) las actividades de aprendizaje / enseñanza no se limitan a las basadas en materiales proporcionados por los centros de enseñanza o en clases impartidas por ellos.

Tabla 15.4: Estados Unidos: Promedio de horas por semana dedicadas a diferentes actividades de aprendizaje/enseñanza por hogar (total y por número de niños menores de 18 años en el hogar)

	Promedio de horas por hogar por semana
Total	23,2
Contacto en directo con profesores	4,0
Actividades de enseñanza de miembros del hogar	11,3
Actividad propia de los alumnos	7,9

Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos (2020), Tabla de Educación 1.

Nota: “Contacto en directo con profesores” y “Actividades de enseñanza de miembros del hogar” equivalen a la media de las Olas 1 a 6. “Actividad propia de los alumnos” es la estimación solo de la Ola 6.

En Francia, Irlanda, Reino Unido y Estados Unidos, la semana escolar generalmente implica alrededor de cuatro, cinco o seis horas de tiempo de enseñanza por día (23-30 horas por semana) dependiendo del país (y en Estados Unidos y Reino Unido, de los estados o las regiones, e incluso de los centros individuales) y el nivel de enseñanza (ver Francia, Ministère de l’Éducation Nationale, 2021; para Irlanda: Gov.ie de 2019; y para Estados Unidos: NCES,

s.f., Tabla 5.14). Así pues, en los cuatro países para los que disponemos de datos, la cantidad media de tiempo (por día o por semana) que los estudiantes pasaron realizando tareas escolares (independientemente de cómo se definan) durante el período de cierre escolar fue inferior a las horas de tiempo de enseñanza que habrían recibido en la escuela en condiciones “normales”. En Inglaterra, Francia e Irlanda (lamentablemente, los datos estadounidenses no se prestan a tal cálculo), esto representa aproximadamente la mitad del tiempo de enseñanza habitual (aproximadamente tres horas en comparación con las cinco o seis horas de enseñanza formal por día, dependiendo del nivel de enseñanza). Además, como se ha señalado anteriormente, en condiciones “normales”, muchos estudiantes también pasarían algún tiempo realizando tareas escolares adicionales o actividades de estudio en casa.

Como puede observarse en las Tablas 2 y 3, hubo una variación considerable en el tiempo dedicado a las tareas escolares por parte de los niños. En condiciones normales, el tiempo que pasan los alumnos asistiendo a clase no variará mucho, ya que está establecido en el horario escolar y la normativa pertinente. La variación en el tiempo dedicado a las tareas escolares se debe en gran medida al tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos (por ejemplo, estudiando, revisando, realizando tareas, haciendo deberes, etc.). En el período de cierre escolar, el tiempo dedicado a los deberes eran los propios estudiantes y sus padres quienes lo determinaban en mayor o menor medida, en contraposición a las “limitaciones institucionales” de las clases programadas.

15.3.3. El tiempo dedicado a las tareas escolares no muestra relaciones coherentes con los estudios de los padres o los ingresos del hogar

El tiempo que los niños pasaron realizando las tareas escolares durante el cierre escolar no muestra una relación clara ni con el nivel de estudios de los padres/tutores (Tabla 15.5), ni con los ingresos del hogar o el origen étnico.

Tabla 15.5: Horas de tareas escolares según el nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios de los padres/tutores	Irlanda		Reino Unido		Estados Unidos	
	Alumno de primaria Promedio de horas por día	Alumno de secundaria Promedio de horas por día	Alumno ¹ Horas por semana con materiales escolares	Alumno ² % 1-2 horas o menos por día	Contacto en directo con el colegio ³ Promedio de horas por hogar por semana	Aprendizaje propio de los alumnos ⁴ Promedio de horas por hogar por semana
Bajo	2,1	3,0	12	38	4,0	–
Medio	2,3	2,8	16	37	4,1	8,1
Alto	2,1	3,2	13	34	4,3	8,9

Fuentes: Irlanda: CSO 2020(b), Tablas 2.3 y 2.6; RU: (1) ONS (2020), Tabla 2 y (2) Pensiero, Kelly y Bokhove (2020); EE UU: US Census Bureau (2020), Tabla de Educación 1; (3) promedio durante las semanas 1 a 6 de la encuesta; (4) datos solo de la semana 6.

Nota: Nivel de estudios bajo = educación secundaria completa o inferior; Nivel de estudios medio = cualificación postsecundaria sin título universitario; Nivel de estudios alto = título universitario o más superior.

De los cuatro países de los que se dispone de datos sobre el nivel de estudios de los padres/tutores, Estados Unidos es el único país en el que las horas de trabajo escolar (en este caso, el total de horas de contacto en directo con los docentes y las horas dedicadas a su propio aprendizaje por los niños en el hogar) muestran una relación positiva con el nivel de educación de los padres/tutores.

Los datos sobre las horas de trabajo escolar durante los cierres escolares están disponibles según los ingresos del entrevistado (Reino Unido), según los ingresos familiares (Estados Unidos), y según el origen étnico (Estados Unidos). Las horas de enseñanza son más altas para los alumnos con un padre en el grupo de ingresos más altos en Reino Unido (ONS, 2020, Table 2), pero no existe ninguna relación entre los ingresos del hogar o el origen étnico y las horas de trabajo escolar en Estados Unidos (US Census Bureau, 2020, Education Table 1).

15.4. Participación de los padres y la familia

Dado el limitado contacto directo que los estudiantes tenían con los profesores, los padres y los tutores tuvieron que asumir gran parte de la función de supervisión de la educación de sus hijos (incluida la enseñanza) durante el período de cierre escolar. En este apartado, analizamos el papel que los padres, tutores y otros miembros de la familia han desempeñado en la educación de los niños. ¿Qué proporción de padres ayudaron a sus hijos y cuánto tiempo pasaron haciéndolo? ¿Qué ayuda prestaron y hasta qué punto se sintieron cómodos ayudando a sus hijos en su educación?

15.4.1. Los niños más pequeños recibieron más ayuda de los padres

Francia, Reino Unido y Estados Unidos disponen de datos sobre si los padres/tutores ayudaron a sus hijos en su educación durante el confinamiento (Tabla 15.6). Los datos franceses se refieren a la proporción de estudiantes que afirmaron que les ayudaron sus padres, y los datos de Reino Unido a la proporción de padres que aseguraron que impartieron docencia en casa a su hijo mayor o a su único hijo. Una elevada proporción de padres/tutores ayudaron a sus hijos matriculados en la enseñanza primaria y secundaria inferior. En ambos países, la proporción de padres que ayudaron a sus hijos disminuía con la edad del niño y su nivel de educación. Es probable que esto refleje la mayor autonomía e independencia

de los niños mayores y los menores conocimientos de los padres en cuanto al contenido del currículo en los últimos años de la escuela secundaria.

**Tabla 15.6: Ayuda de los padres en la educación de los niños
(Francia, Reino Unido, Estados Unidos)**

País	Nivel de estudios/edad de los alumnos	% de alumnos que afirman que recibieron ayuda de los padres	% de padres que afirman que ayudaron a sus hijos
Francia	Secundaria inferior	73	
	Secundaria superior (académica)	36	
	Secundaria superior (formación profesional)	50	
RU	Total		87
	Hijo de 5-10 años de edad		96
	Hijo de 11-15 años de edad		89
	Hijo de 16-18 años de edad		65
EE UU	Hijos en la escuela elemental, intermedia y secundaria		91*

Fuentes: Francia: Barhoumi et al. (2020); RU: ONS (2020), Tabla 2; EE UU: Horowitz (2020).

Nota: *Padres que declararon que ellos u otro adulto en el hogar impartían docencia o proporcionaban recursos adicionales a sus hijos más allá de lo que proporcionaba la escuela. Esto incluye al 68% de los padres que afirmaron que ellos (u otro adulto) impartieron “algo” de docencia o “mucha”, o proporcionaron “algunos” o “muchos” recursos adicionales, y al 22% que aseguraron que proporcionaron “no demasiado”.

En Francia y Reino Unido, además de tener una mayor probabilidad de recibir ayuda de sus padres/tutores, los niños más pequeños (en cursos inferiores) también recibieron más ayuda que los niños mayores (en cursos superiores). El tiempo dedicado por los padres a ayudar a sus hijos por día disminuía a medida que aumentaba el nivel de escolar de sus hijos (Tabla 15.7). Una gran proporción de los padres de ambos países indicaron que prestaban muy poco apoyo a los niños matriculados en la enseñanza secundaria superior orientada a la educación académica. En Francia, el 40% de los padres de los alumnos de educación secundaria inferior, y el 70% de los padres de los alumnos de la educación general secundaria superior ayudaron a sus hijos durante menos de 30 minutos al día. En Reino Unido, el 60% y el 90% de los padres de los alumnos de secundaria inferior y superior, respectivamente, ayudaron a sus hijos durante menos de una hora al día. El tiempo medio dedicado por los padres en Reino Unido a ayudar a los niños se estima en dos horas al día (de asistencia) para los niños de la escuela primaria, y 0,9 horas por día para los alumnos de secundaria (Pensiero, Kelly & Bokhove, 2020). En Estados Unidos, el tiempo medio total

dedicado a las actividades de enseñanza durante los cierres escolares por parte de los padres o tutores fue de unas 12 horas por semana (por hogar en vez de por progenitor). [Ver la Tabla 15.4 más arriba]

Tabla 15.7: Horas de ayuda de los padres (Francia y Reino Unido)

País	Nivel	Promedio de horas por día (% de padres)		
		Menos de 1 hora	1 - menos de 2 horas	2 horas o más
Francia	Secundaria inferior	40%	24%	36%
	Secundaria superior (Lycée général)	70%	17%	12%
RU	Primaria	21%	34%	45%
	Secundaria inferior	60%	26%	14%
	Secundaria superior	90%	8%	2%

Fuentes: Francia: Barhoumi *et al.* (2020), Cuadro 5-2; RU: Benzeval *et al.* (2020).

Como era de esperar, la cantidad de tiempo que los padres dedicaron a ayudar a los niños en las tareas escolares fue mayor para la mayoría de los padres (pero no para todos) durante el período de cierre escolar de lo que solía ser el caso. En general, el 65% de los padres de los alumnos de secundaria franceses dijeron que pasaron más tiempo de lo habitual durante el confinamiento ayudando a sus hijos con las tareas escolares, el 21% tanto tiempo como de costumbre, y el 8% menos tiempo (Barhoumi *et al.*, 2020, Cuadro 5.5). En Italia, dos tercios (67%) de los adultos que cuidaron a niños de 0 a 14 años de edad durante el confinamiento informaron de que pasaron más tiempo realizando actividades de cuidado infantil (tanto en tareas como en juegos) en comparación con un día típico antes de la covid; el 30%, la misma cantidad; y el 3%, menos tiempo (Istat, 2020, Cuadro 4).

Hay pocas pruebas de que exista una estrecha relación entre la situación socioeconómica de los padres y la prestación de asistencia por parte de los padres en la investigación de que disponemos. En Reino Unido, no se observa ninguna relación entre el nivel de estudios o de ingresos de los padres y la “impartición de docencia en el hogar” (ONS, 2020, Table 2) o las horas dedicadas por los padres a ayudar (Benzeval *et al.*, 2020). Se observa un panorama similar en Estados Unidos, donde no existe una relación clara entre los estudios o los ingresos de los padres y el total de horas dedicadas por los miembros del hogar a enseñar a los niños (US Census Bureau, 2020, Educación Table 1), o entre los ingresos y la impartición de enseñanza y la facilitación de recursos adicionales (Horowitz, 2020). En cierto sentido, esto es lo contrario de lo que cabe esperar. Sin embargo, es posible que los padres con mayores niveles de estudios e ingresos tuvieran menos tiempo disponible para ayudar

a sus hijos durante el período de confinamiento que los padres con menos estudios y con salarios más bajos. La incidencia de la inactividad temporal (por ejemplo, un despido o una baja temporal) durante los confinamientos fue más baja entre los empleados en trabajos de gestión y que requieren una formación especial, es decir, trabajos asociados con altos niveles de estudios y altos ingresos.

15.4.2. Alrededor de la mitad o menos de los padres se sentían capaces de ayudar a sus hijos en la enseñanza a distancia

El cambio del entorno de la educación escolar al hogar hizo que los padres/tutores asumieran una gran responsabilidad en la supervisión y la orientación de la educación de sus hijos. ¿Hasta qué punto se sintieron cómodos y preparados para el papel los padres/tutores?

Tanto en Reino Unido como en Estados Unidos, algo menos de la mitad de los padres/tutores de los alumnos parecían sentirse cómodos en cuanto a su capacidad para ayudar en la educación en el hogar de sus hijos. A finales de abril de 2020, solo el 45% de los padres/tutores en Reino Unido estaban de acuerdo en que confiaban en su capacidad para ayudar a sus hijos con los deberes en casa, aunque una proporción mucho mayor (75%) creía que tenía acceso a los recursos que necesitaba para ayudarles a impartir bien docencia a sus hijos/niños en el hogar (ONS, 2020, Table 1). En una encuesta nacional de padres de alumnos de primaria y secundaria en Estados Unidos, el 56% de los padres afirmaron que el aprendizaje a distancia de sus hijos había sido difícil o muy difícil para ellos y su cónyuge/pareja (Jones, 2020b). En consonancia con esto, en mayo de 2020, dos tercios (68%) de los padres estadounidenses indicaron que saber enseñar a los niños de una manera que pudieran aprender había sido un desafío en lo que respecta a la educación a distancia de sus hijos (Jones, 2020a).

En Francia se obtuvieron unos resultados muy similares. Alrededor de la mitad o más de los padres franceses de alumnos de secundaria tuvieron problemas para encontrar tiempo para ayudar a los niños (51%) y ayudar a sus hijos a entender las clases (48%), con proporciones ligeramente más bajas que tienen al menos algunos problemas para ayudar a sus hijos a entender las indicaciones de los docentes (42%) o a encontrar información sobre las tareas escolares que debían realizar (40%) (Barhoumi *et al.*, 2020, Cuadro 5-4).

En Irlanda, parecía que los padres confiaban aún menos (CSO, 2020). Cuando se les preguntó en agosto de 2020 si les preocupaba su capacidad para proporcionar un apoyo adecuado para el aprendizaje en casa si la escuela primaria de sus hijos se cerraba en el nuevo curso escolar, el 85% de los padres irlandeses de alumnos de primaria indicaron que les preocupaba, y el 51% estaba muy preocupado o extremadamente preocupado.

Las pruebas disponibles con respecto a la relación entre la condición socioeconómica y las

percepciones de los padres sobre su capacidad para prestar ayuda en la educación de sus hijos son ambiguas, si no contradictorias. En Reino Unido, los padres con titulaciones más altas tenían más probabilidades que otros padres de estar de acuerdo en que confiaban en su capacidad para impartir docencia en casa a los niños o niño de la familia. Sin embargo, la confianza en la capacidad de ayudar a los niños en la educación a distancia no estaba relacionada con los ingresos (ONS, 2020, Table 1). En cambio, en Irlanda, los padres con titulaciones superiores tenían más probabilidades de estar “muy” o “extremadamente” preocupados por su capacidad para prestar una ayuda adecuada en el aprendizaje en casa si los centros de enseñanza se cerraban en el nuevo curso escolar que los padres con una titulación de nivel de secundaria o inferior, y menos propensos a no estar “en absoluto” preocupados (CSO, 2020). Las razones para las diferencias en las opiniones de los padres con un alto nivel de formación en Reino Unido e Irlanda todavía no están claras.

15.5. El aprendizaje en casa: aspectos positivos y negativos

¿Las medidas adoptadas para ayudar en el aprendizaje en el hogar durante los cierres escolares permitieron a los niños mantener el vínculo con los colegios y los profesores y seguir aprendiendo de manera eficaz? Hay dos tipos principales de información relevante sobre este tema. En primer lugar, está la percepción de los actores involucrados. En varias encuestas se recabaron las opiniones de los padres sobre la ayuda prestada a sus hijos durante el período de cierres y el aprendizaje a distancia, y las dificultades experimentadas por sus hijos. En segundo lugar, hay un número reducido de estudios que han comparado los resultados de las pruebas estandarizadas para los alumnos de los grupos afectados por la pandemia con los resultados de los alumnos en las mismas pruebas en años anteriores.

15.5.1. Los padres tenían opiniones diversas: agradecían los esfuerzos de los centros de enseñanza, pero les preocupaba mucho el aprendizaje de sus hijos

¿Hasta qué punto estaban satisfechos los padres con la experiencia de la educación en el hogar y el apoyo ofrecido por los centros de enseñanza, y cómo valoraban las repercusiones del período de enseñanza a distancia en casa sobre el aprendizaje y el desarrollo social de los niños? En general, los padres y los tutores tenían opiniones diferentes. Por una parte, en su mayoría consideraban que sus hijos habían continuado con su educación y agradecían los esfuerzos realizados por los centros y los docentes durante el período de cierre escolar. Por otro lado, les preocupaban los efectos de los cierres escolares en la educación de sus hijos y, en algunos casos, en su desarrollo social más general.

Más de las tres cuartas partes de los padres de los alumnos de secundaria franceses creían que las actividades ofrecidas por los profesores durante el período de cierre de los centros habían sido beneficiosas para sus hijos (el 81% de los padres de los alumnos de secundaria

y el 75% de los padres de los alumnos de secundaria superior). También observaron efectos positivos en cuanto al aumento de la autonomía de sus hijos (60%) y al descubrimiento de nuevos métodos de aprendizaje (60%) (Barhoumi *et al.*, 2020, Figures 4-5 y 4-6). Casi dos de cada tres padres de alumnos de secundaria consideraban que la cantidad de trabajo que los centros educativos daban a sus hijos era apropiada, mientras que entre el 16% y el 23% de los padres la consideraban excesiva, y entre el 12% y el 20%, demasiado escasa (dependiendo del nivel) (Barhoumi *et al.*, 2020, Figure 2-12) Por otra parte, la mayoría opinaba que, aunque el aprendizaje de sus hijos se había mantenido (66%), no había progresado (58%), y no indicaba ninguna mejora percibida en el nivel de sus hijos en algunas asignaturas (63%) (Barhoumi *et al.*, 2020, Figure 5-7).

En Estados Unidos, en torno a cuatro de cada cinco padres (83%) afirmaban que estaban satisfechos con la forma en que el centro escolar de sus hijos había gestionado la enseñanza durante el cierre escolar (Horowitz, 2020), y una alta proporción de padres consideraban que el centro de sus hijos hacía un excelente trabajo o un buen trabajo en cuanto a disponibilidad de los docentes para responder a preguntas (77%), comunicación sobre el programa de educación a distancia del superintendente y/o director (71%), provisión de materiales y equipos necesarios para que el niño hiciera las tareas escolares (75%), y comunicación sobre tareas específicas de los docentes (72%) (Jones, 2020a). No obstante, la satisfacción con los centros iba acompañada de la preocupación por las repercusiones de la educación en casa en el progreso educativo de sus hijos. A finales de marzo de 2020, el 42% de los padres de alumnos de primaria y secundaria estaban “muy” preocupados o “moderadamente” preocupados de que la pandemia tuviera unas repercusiones negativas en la educación de sus hijos (Brenan, 2020) y, en una encuesta realizada a principios de abril de 2020, al 64% de los entrevistados les preocupaba que sus hijos se quedaran atrás debido al brote de coronavirus (Horowitz, 2020).

Alrededor del 70 % de los padres de Reino Unido coincidían en que los niños de su familia seguían aprendiendo mientras se les impartía enseñanza a distancia. Por otro lado, el 43% de esos mismos padres convenían en que la educación a distancia afectaba negativamente al bienestar de sus hijos, y el 42% de los padres en que sus hijos mayores (o únicos) tenían dificultades para seguir su educación de forma remota (ONS, 2020, Table 4).

En Irlanda, en agosto de 2020, solo un tercio (36%) de los padres de los estudiantes de secundaria estaban preocupados por el regreso de sus hijos a la escuela porque se habían quedado rezagados debido al confinamiento (CSO, 2020, Table 3.6). Sin embargo, la mayoría de los padres/tutores tenían una impresión negativa de las repercusiones de los cierres escolares forzosos (CSO, 2020, Tables 2.1, 2.2, 2.4 y 2.5). El 41% de los padres de alumnos de primaria y el 46% de los padres de alumnos de secundaria consideraban que los

cierres tenían repercusiones negativas importantes o moderadas en el aprendizaje de los alumnos y en su desarrollo social (42% y 23%, respectivamente). Pocos padres/tutores de estudiantes de primaria o secundaria (cerca del 15% en ambos casos) consideraban que las repercusiones de los cierres de colegios eran neutras o positivas en el aprendizaje o el desarrollo social de sus hijos.

Los padres irlandeses también tenían una opinión bastante negativa respecto a que los colegios de sus hijos proporcionaran un apoyo adecuado para el aprendizaje desde casa en caso de que los colegios volvieran a cerrarse, lo que implicaba que no estaban especialmente contentos con el apoyo prestado durante los cierres a principios de año. Cerca del 38% de los padres de los alumnos de primaria estaban muy o extremadamente preocupados, y solo el 23% no estaban preocupados en absoluto. Las preocupaciones eran mayores con respecto a los niños en la escuela secundaria. La proporción de padres que estaban muy o extremadamente preocupados por la capacidad de los centros de enseñanza para ayudar en el aprendizaje en el hogar aumentaba al 52% en el caso de los niños matriculados para el certificado de secundaria de primer ciclo, y al 72% en el caso de los matriculados para el certificado de fin de estudios.

15.5.2. El rendimiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas en comparación con el de sus compañeros en años anteriores

Muchos otros analistas se hacen eco de las preocupaciones de los padres en cuanto a que el aprendizaje de sus hijos no había progresado durante el período de cierre escolar en la medida en que lo habría hecho en circunstancias normales. Las afirmaciones sobre la posibilidad de que las pérdidas de aprendizaje “a lo largo de toda la vida” fueran drásticas, y sobre el incremento de la desigualdad y los costes económicos a largo plazo, se han basado en estudios de simulación (ver, por ejemplo, Azevedo *et al.*, 2020 y Hanushek & Woessman, 2020). Las comparaciones de los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas en 2020 tras el regreso de los estudiantes a la escuela con los de pruebas similares para estudiantes del mismo curso en años anteriores proporcionan una importante fuente de información empírica sobre el progreso académico de los alumnos durante este período. Los programas de evaluación se interrumpieron debido a la pandemia en muchos países. Sin embargo, las evaluaciones se siguieron realizando en otros, y se han publicado varias comparaciones del rendimiento de los estudiantes que sufrieron cierres escolares en 2020 con los estudiantes en el mismo curso en 2019 y en años anteriores. La Tabla 8 muestra los resultados de cinco estudios (utilizando datos de Inglaterra, Francia, Flandes, Países Bajos y Estados Unidos).

Los datos más completos y de mayor calidad sobre el progreso académico del grupo de alumnos afectados por el cierre de centros de enseñanza corresponden a Francia. Ya se han

publicado los resultados para el curso escolar 2020/21 de las pruebas nacionales anuales realizadas al comienzo del año escolar para los alumnos de 1º, 2º y 6º, y a mediados de año para los alumnos de 1º. En las pruebas se registraron unas tasas muy altas de participación de centros y alumnos de todos los años cubiertos (incluidos 2020 y 2021). En el resto de estudios, los datos proceden de muestras no representativas de centros de enseñanza (Inglaterra, Países Bajos, Estados Unidos) o adolecen de una baja participación de los centros educativos en la ronda de pruebas de 2020 (Flandes). Además, en los países en los que se realizaron las pruebas al final del curso escolar 2020 (Flandes, Países Bajos y Estados Unidos), las tasas de participación de los alumnos fueron bajas¹⁰⁹.

Los resultados varían ampliamente. Se observa una mejora, y también una estabilidad y una disminución (tanto pequeña como grande) en el rendimiento de los “grupos covid” con respecto a sus compañeros que realizaron las pruebas en años anteriores (Tabla 8). En Francia, el rendimiento del grupo de estudiantes de 6º curso evaluados al inicio del curso escolar 2020-21 mejoró en relación con sus compañeros evaluados en 2019 tanto en Francés como en Matemáticas, siendo la mejora más pronunciada en Francés que en Matemáticas. El rendimiento del grupo de 1º curso de 2020-21 evaluado a mediados de año también mejoró en comparación con el grupo de 2019-20 en ambas materias. Curiosamente, su rendimiento había disminuido en relación con los estudiantes evaluados en el grupo del año anterior en las pruebas realizadas al comienzo del año, lo que da a entender que, durante los primeros seis meses del curso escolar 2020-21, estos alumnos se habían puesto al día con la enseñanza que se hubieran perdido en marzo-junio de 2020. Se observó estabilidad o pequeñas disminuciones en el rendimiento en Francia (2º curso en Francés y Matemáticas), Flandes (Ciencias Sociales) y Estados Unidos (Lectura). Se apreciaron grandes disminuciones en Inglaterra (Matemáticas y Lectura), Flandes (Holandés, Francés, Matemáticas y Ciencias), Países Bajos (un indicador compuesto) y Estados Unidos (Matemáticas).

Las pruebas relativas a los efectos diferenciales de las perturbaciones de la educación causada por los cierres escolares dependiendo de los orígenes socioeconómicos también son variadas. Los estudios de Francia y Estados Unidos muestran pocas pruebas de un incremento de las brechas socioeconómicas en el rendimiento entre 2020 y años anteriores. De hecho, en Francia, el rendimiento en Francés mejoró marginalmente más entre los alumnos de 6º curso que asistieron a centros de enseñanza pertenecientes a “redes educativas prioritarias”, que atendían a alumnos de entornos de niveles socioeconómicos más bajos,

109. Los autores de todos los estudios en cuestión afirman que los efectos de los sesgos de selección y la falta de respuesta sobre la representatividad de los resultados son insignificantes.

que entre otros alumnos. Sin embargo, en Matemáticas, los alumnos de estos centros de “educación prioritaria” mejoraron en menor medida que sus compañeros en otros centros (Andreu *et al.*, 2020a, p. 37). Los estudios que utilizan datos holandeses (Engzell, Frey & Verhagen, 2020) y flamencos (Maldonado & DeWitte, 2020) reflejan que la disminución del rendimiento de los grupos covid en relación con los grupos precovid es mayor entre los estudiantes de entornos de niveles socioeconómicos más bajos. El estudio inglés llega a conclusiones similares por deducción en lugar de observación (Rose, *et al.*, 2021, pp. 10-12), y las pruebas no son convincentes¹¹⁰.

La diferencia en los resultados de estos estudios es interesante, y su explicación no está dentro del ámbito de este trabajo. Aparte de los problemas de muestreo y de falta de datos mencionados anteriormente, el momento en el que se realizaron las pruebas puede influir algo. Las evaluaciones francesas se llevaron a cabo al comienzo del curso escolar 2020-21 (septiembre de 2020) en condiciones mucho más parecidas a las condiciones “normales” que existían en anteriores series de pruebas que en el caso de las pruebas realizadas en junio de 2020. Además, la medida en que las pruebas evalúan los conocimientos directamente relacionados con el contenido del currículo puede diferir. Por ejemplo, las evaluaciones francesas se centran principalmente en el diagnóstico en vez de evaluar lo que se había aprendido en el año anterior.

La magnitud de los efectos estimados en los estudios ingleses, holandeses y flamencos merece algún comentario. El estudio flamenco concluye que, en promedio, el aumento en el rendimiento de los alumnos de 6º curso en 2020 estuvo entre la mitad y una cuarta parte de lo esperado en un año normal. Este efecto parece inverosímilmente grande. La consecuencia es que la sustitución de la enseñanza en la escuela por la educación a distancia durante un período de siete semanas¹¹¹ (alrededor del 20% del tiempo de enseñanza anual) provocó una disminución de entre el 50% y el 75% de la ganancia de aprendizaje anual normal. A primera vista, los resultados holandeses e ingleses parecen más creíbles, ya que indican que los alumnos aprendieron alrededor del 80% de lo que se esperaría que aprendieran en un año normal. Sin embargo, incluso en estos países, se deduce que los estudiantes, en el mejor de los casos, mantuvieron el nivel de mejora que habían logrado cuando sus centros de enseñanza cerraron, lo cual es sorprendente dado que la mayoría de los estudiantes realizaron algún tipo de aprendizaje escolar en casa durante los cierres escolares. Al mismo tiempo, los resultados que

110. La muestra comparativa de 2017 “no proporciona datos sobre el rendimiento de los alumnos desfavorecidos y no desfavorecidos” (Rose *et al.*, 2021, p. 10). Los autores, en cambio, comparan las diferencias de rendimiento estandarizadas observadas entre la muestra de 2020 con las derivadas de otra evaluación realizada en 2019 para observar si las diferencias han aumentado.

111. Nueve semanas del año escolar normal, incluidas dos semanas de vacaciones durante Semana Santa.

indican que no hay repercusiones de la interrupción de la enseñanza en el rendimiento también plantean interrogantes, ya que contrastan con la evidencia de que, aunque la mayoría de los alumnos continuaron con su educación, pasaron menos tiempo, de media, realizando actividades de aprendizaje del que habrían pasado si el curso escolar 2019-20 hubiera proseguido con normalidad.

Al final, sin embargo, se necesitará tiempo antes de que entendamos bien las consecuencias a corto y largo plazo del período de cierre escolar durante la primera ola de la pandemia en el rendimiento y el desarrollo más general de los estudiantes. Es fundamental situar los resultados de 2020 en el contexto de las tendencias a más largo plazo para interpretarlos, y las próximas oleadas de programas de pruebas proporcionarán información esencial. Por el momento, se debe tener mucho cuidado al atribuir una relación causal entre la interrupción de la educación de los niños debido a los confinamientos y a los cierres escolares, y los cambios en el rendimiento de los estudiantes de la misma edad en la misma etapa de su educación evaluada en 2020 y en años anteriores (por no mencionar los intervalos de tiempo más largos). Muchos factores pueden producir variaciones en el rendimiento entre diferentes grupos en el mismo punto de su escolaridad: las diferentes experiencias en el pasado, la variación en la distribución de características demográficas y de otro tipo en diferentes grupos, los errores de medición (incluida la variación en las pruebas y su realización), y en el caso de los estudios de muestra, los errores de muestreo. Se pueden hacer ajustes para tener en cuenta algunos de estos factores en el análisis, pero no para otros.

Tabla 15.8: Comparaciones de rendimiento en pruebas de rendimiento estandarizadas, 2020 y años anteriores

País	Fecha de la prueba en 2020	Años de comparación	Alumnos evaluados	Asignaturas	Diferencias con los años de comparación	Efectos de los orígenes socio-económicos	Análisis
Inglaterra	11/2020	2017	2º curso	Lectura	Descenso	Aumento de las diferencias de rendimiento para los alumnos desfavorecidos	Comparación con valores de "referencia" para 2017
				Matemáticas	Descenso		

País	Fecha de la prueba en 2020	Años de comparación	Alumnos evaluados	Asignaturas	Diferencias con los años de comparación	Efectos de los orígenes socio-económicos	Análisis
Francia	01/2021	2020	1er curso (inicio del año)	Francés	Ligero descenso	Las diferencias de rendimiento entre centros de enseñanza con elevadas proporciones de alumnos desfavorecidos y otros centros aumentan ligeramente con un mayor aumento para los alumnos de 2º curso	Comparaciones entre años para la población estudiantil total y los subgrupos
				Matemáticas	Ligero descenso		
	09/2020	2019	1er curso (mitad de curso)	Francés	Ligero aumento		
				Matemáticas	Ligero aumento		
			2º curso	Francés	Descenso		
				Matemáticas	Ligero descenso		
			6º curso	Francés	Aumento	Las diferencias de rendimiento disminuyen en Francés y aumentan ligeramente en Matemáticas en centros de enseñanza con una proporción más alta de alumnos desfavorecidos	
				Matemáticas	Aumento		
Flandes	06/2020	2019	6º curso	Holandés	Descenso	Se observa que las pérdidas de aprendizaje aumentan en función de la proporción de alumnos en centros de enseñanza con un nivel socioeconómico bajo	Análisis multivariados sobre datos agrupados con controles para identificar el efecto grupo covid neto
				Matemáticas	Descenso		
				Ciencias sociales	Ligero Descenso		
				Francés	Descenso		
				Ciencias	Descenso		

País	Fecha de la prueba en 2020	Años de comparación	Alumnos evaluados	Asignaturas	Diferencias con los años de comparación	Efectos de los orígenes socio-económicos	Análisis
Países bajos	01-02/2020 y 06/2020	2017, 2018, 2019 (agrupados)	4 ^o -7 ^o curso	Escala compuesta: Matemáticas, Ortografía y Lectura	Descenso	Se observa que las pérdidas de aprendizaje son hasta un 60% más altas entre los alumnos en hogares con menos estudios	Análisis multivariados sobre datos agrupados con controles para identificar el efecto grupo covid neto
Estados Unidos	Otoño de 2020	Otoño de 2019	3 ^o -8 ^o curso	Lectura	Sin cambio	No hay evidencias de que las diferencias de rendimiento aumenten según la raza. Hay algunas evidencias de que las diferencias aumentan según el nivel de pobreza del centro escolar	Comparaciones entre años de muestra de centros de enseñanza cuyos resultados están disponibles para 2020 y 2019.
				Matemáticas	Descenso		

Fuentes: Inglaterra: Rose et al. (2021); Francia: Andreu et al. (2020a, 2020b y 2021); Flandes: Maldonado y DeWitte (2020); Países Bajos: Engzell, Frey y Verhagen (2020); EE UU: Kuhfeld et al. (2020).

15.6. Resumen y conclusión

El objetivo de este capítulo es proporcionar al lector ejemplos de la experiencia de la educación durante los primeros meses de la pandemia de covid-19 en países de altos ingresos, a partir de datos procedentes de muestras representativas. Los datos que cumplen este requisito se limitan a un pequeño número de países – Francia, Irlanda, Reino Unido y Estados Unidos – complementados con información, cuando se dispone de ella, de Australia, República Checa, Flandes, Alemania, Italia y Países Bajos. También hay variaciones en la cobertura y el tratamiento de diferentes temas en las diferentes encuestas, y a menudo, la información recopilada sobre temas similares en diferentes encuestas no es del todo comparable. Estos datos proporcionan una visión importante, aunque incompleta, de la experiencia educativa de los alumnos y sus familias durante los confinamientos y los cierres escolares de marzo a junio de 2020.

15.6.1. Panorama general

Parece que el cierre escolar ha provocado que algunos estudiantes se desvinculen de su aprendizaje escolar. Hay evidencias de que entre el 10% y el 20% de los alumnos pueden haber interrumpido su aprendizaje escolar en algunos países durante el período de “aprendizaje a distancia”.

En casi todos los países para los que se dispone de información, los alumnos pasaron de media unas tres horas al día (escolar) haciendo deberes en casa, aproximadamente la mitad del tiempo de enseñanza presencial que habrían recibido en la escuela. Los alumnos recibieron ayuda de sus padres (y de sus otros miembros de la familia), pero esta ayuda fue bastante limitada en duración y alcance, y disminuía a medida aumentaba la edad de los estudiantes. La forma más común de educación a distancia en los países de la OCDE, para los que se dispone de información representativa, era que los profesores enviaran recursos/ejercicios en línea a sus alumnos, la mayoría de las veces a través de plataformas en Internet, a veces también por correo electrónico, y más raramente mediante hojas de ejercicios en papel. Los docentes también impartieron docencia y prestaron ayuda virtualmente, pero en una medida relativamente limitada.

El tiempo dedicado al aprendizaje durante el cierre escolar dependía de la edad de los niños. Los más pequeños generalmente pasaban menos tiempo haciendo los deberes que los mayores. En parte, esto refleja el hecho de que el tiempo de enseñanza en entornos escolares normales es menor para los alumnos de primaria que para los de secundaria. Además, es posible que los colegios y los profesores hayan querido evitar sobrecargar a los niños pequeños (y a sus padres) con las tareas escolares, y se hayan centrado en facilitar un vínculo continuo con la escuela y el mantenimiento de los hábitos de estudio, en lugar de abarcar todos los aspectos del currículo normal. Los niños más pequeños también recibieron más ayuda de sus padres, probablemente porque necesitaban más, ya que los mayores podían trabajar de manera más autónoma que los pequeños.

Los padres ofrecen una evaluación bastante diversa de las repercusiones de los confinamientos y los cierres escolares en el desarrollo y el progreso educativo de los niños. Se registran altos niveles de apreciación de la labor de los centros educativos y de los docentes durante los cierres escolares, pero también preocupación por los efectos de los confinamientos y los cierres de colegios en el desarrollo educativo y social de los niños. Aunque la mayoría de los niños mantuvieron un vínculo con la escuela, y hubo algunas características positivas de la enseñanza en el hogar para los niños, como el aumento de la autonomía en el aprendizaje y el descubrimiento de nuevos métodos de enseñanza, a muchos padres les preocupaba la falta de progresos en algunas asignaturas y la posibilidad de que sus hijos se quedaran rezagados.

Las pruebas empíricas con respecto a la medida en que los alumnos escolares “se quedaron rezagados” o no lograron progresar en el rendimiento como lo habrían hecho en circunstancias normales (unos “progresos en el aprendizaje reducidos” es probablemente una descripción más precisa que la expresión “pérdida de aprendizaje” a menudo utilizada) se limitan a los resultados de un pequeño número de estudios cuya calidad y generalización varían. Se han observado pequeñas mejoras y grandes descensos en el rendimiento entre los estudiantes evaluados en 2020 y los evaluados en años anteriores. El estudio más sólido disponible, el de Francia, indica que es posible que las diferencias en el rendimiento entre los estudiantes afectados por los cierres en 2020 y los estudiantes del mismo nivel evaluados en 2019 fueran insignificantes (con pequeños cambios positivos y negativos). En el otro extremo de la escala, también se apreciaron grandes disminuciones en el rendimiento (en algunos casos de manera inverosímil) en los estudios que utilizaron datos de Inglaterra, Flandes, Países Bajos y Estados Unidos (en Matemáticas, pero no en Lectura). Sin embargo, estos estudios se basaron en muestras de conveniencia y/o tuvieron tasas bajas de participación de centros de enseñanza y alumnos en 2020. A estas alturas, cualquier valoración sobre este tema debe seguir siendo provisional, ya que se necesitan más estudios que utilicen datos de alta calidad representativos de la población estudiantil.

15.6.2. El panorama de la igualdad

Una de las principales preocupaciones en todos los países son las posibles consecuencias diferenciales de los cierres escolares, los confinamientos y la pandemia en general en los alumnos de diferentes orígenes sociales. Dadas las desigualdades bien documentadas en las condiciones de vivienda, acceso a la tecnología y conectividad, en los servicios educativos que reciben de sus centros de enseñanza, así como en las repercusiones de la covid-19 en la salud y el empleo de los padres, la preocupación por que los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos se queden atrás es más que razonable. Esa preocupación se ve confirmada en gran medida por las pruebas actuales, pero algunos aspectos de esas desigualdades cuestionan algunas previsiones habituales.

También hay buenas razones para creer que los alumnos que se desentendieron de su aprendizaje escolar procedían desproporcionadamente de entornos de niveles socioeconómicos más bajos, pero no se dispone de información directa en este momento. Algunos factores de los que tenemos información apuntan en esa dirección. La disponibilidad de dispositivos y el acceso a la conectividad a Internet afectaron a más estudiantes de entornos de niveles socioeconómicos más bajos que a otros. Hay pruebas claras de esto en Estados Unidos, donde el acceso deficiente a los ordenadores y a la conectividad afectó desproporcionadamente a los hogares con padres que tenían menos estudios y menos ingresos o eran negros o latinos. Además, en Estados Unidos, la pandemia afectó de manera

desproporcionada a las familias negras y latinas, que tenían aproximadamente el doble de probabilidades que las personas blancas y asiáticas de ser hospitalizadas y/o de morir de covid, lo que probablemente tendría repercusiones en la educación a distancia de sus hijos (nietos) (US CDCP, 2021¹¹²).

En los países abarcados, no hay pruebas (todavía) de que la situación socioeconómica de la familia repercuta en la cantidad de tiempo dedicado a las tareas escolares o a la cantidad de tiempo que los padres dedican a ayudar a los niños: parece que los niños de todos los orígenes han dedicado el mismo tiempo a sus tareas escolares y han recibido la misma cantidad de ayuda parental. De hecho, el alumnado de familias de una condición socioeconómica más alta a veces recibía menos ayuda que el de familias de una condición inferior. Esto puede reflejar el hecho de que los padres con empleos de mayor categoría tuvieron menos tiempo para ayudar a sus hijos, ya que tenían más probabilidades de estar trabajando (en lugar de haber sido despedidos temporalmente o estar en paro) durante los confinamientos que los adultos con menos estudios y trabajos de menor categoría. Es posible que la eficacia de la asistencia ofrecida dependa del nivel de formación de los padres. Sin embargo, es importante destacar que el interés y la voluntad de prestar apoyo se distribuyeron equitativamente entre los hogares de todos los orígenes.

15.6.3. En resumen...

El panorama que se ofrece de las experiencias y las consecuencias en los países de altos ingresos del período de cierre escolar en este capítulo es relativamente optimista. Los confinamientos y los cierres asociados de centros educativos establecidos en respuesta a la llegada de la pandemia de covid-19 fueron un acontecimiento repentino y sin precedentes para el que las autoridades escolares, los docentes, los padres y los alumnos no estaban preparados. No obstante, se adoptaron medidas para impartir una educación a distancia y en remoto con poca antelación en condiciones de urgencia, y esto permitió que la mayoría de los niños continuaran su educación en el hogar, y que se ofreciera una forma de enseñanza en la escuela a los niños con necesidades especiales y a los hijos de padres sin otras opciones de cuidado, como los hijos de trabajadores “esenciales”. Aunque pocos discrepen en que las medidas adoptadas para impartir una educación a distancia y en remoto no eran perfectas para sustituir a las clases normales, estas medidas garantizaban que la mayoría

112. Según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos, el 18 de febrero de 2021, en comparación con las personas blancas no hispanas, los negros o afroamericanos y los hispanos o latinos tenían 2,9 y 3,2 veces más probabilidades de ser hospitalizados, respectivamente, y 1,9 y 2,3 más probabilidades de morir de covid-19, respectivamente. Los negros o afroamericanos y los hispanos o latinos tenían 1,1 y 1,3 veces más probabilidades de contraer el virus. (Los indios americanos o los nativos de Alaska son aquellos que tenían más probabilidades de contraer el virus, de ser hospitalizados y de morir). [Risk for Covid-19 Infection, Hospitalization, and Death by Race/Ethnicity | CDC](#)

de los niños, aunque no todos, mantuvieran una conexión con los docentes y sus centros de enseñanza. En su mayor parte, los profesores, los estudiantes y los padres se adaptaron a las nuevas medidas. La mayoría de los docentes siguieron enseñando, y la mayoría de los alumnos siguieron aprendiendo. Parece que el temor a que tuviera efectos negativos significativos en el aprendizaje de los alumnos no se ha hecho realidad. Aunque el incremento de las desigualdades educativas sigue siendo muy plausible, al parecer han sido limitadas en los países de altos ingresos abarcados. Difícilmente se puede esperar que una interrupción tan drástica y repentina de la organización escolar no haya tenido alguna repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el contexto de la llegada de una pandemia y el efecto disruptivo de los confinamientos en todos los aspectos de la vida social y económica. Sin embargo, incluso si no se pueden extraer conclusiones definitivas en este momento, parece probable que la magnitud y los efectos de las consecuencias negativas hayan sido escasos. Para la mayoría de los niños, parece poco probable que la pérdida de ocho a 18 semanas de enseñanza presencial, incluso en una situación de confinamiento, haya tenido consecuencias dramáticas para su desarrollo académico o más general, o que haya provocado un aumento significativo de las desigualdades existentes anteriormente.

Sin embargo, debemos ser cautelosos, ya que los resultados mostrados en este capítulo se refieren a un pequeño número de países de altos ingresos que experimentaron entre dos y tres meses de cierre escolar durante la primera ola de la pandemia. La situación era muy diferente, y lo sigue siendo, en los países de ingresos medios y bajos, donde los centros de enseñanza, en algunos casos, permanecieron cerrados durante largos períodos, y ha resultado difícil adoptar medidas alternativas eficaces para impartir enseñanza. En esos países, las disparidades socioeconómicas son más marcadas, y es más probable que se agraven a medida que aumente el tiempo fuera de la escuela.

15.6.4. De cara al futuro

Una pregunta importante, suponiendo que haya habido algunos efectos en el aprendizaje de los estudiantes, es si los estudiantes afectados serán capaces de “ponerse al día” o de eliminar las carencias en su aprendizaje provocadas por la interrupción de su educación durante el período de cierre escolar. La magnitud de cualquier repercusión actual de la interrupción de la educación de los estudiantes causada por los cierres escolares en su rendimiento y su progreso académicos estará relacionada, entre otras cosas, con (1) la relevancia de lo que se ha perdido para su progreso educativo posterior; (2) las oportunidades que tienen y el apoyo que se les brinda para ponerse al día con cualquier “carencia” de aprendizaje debida a la disminución de la docencia y el aprendizaje durante los cierres escolares, y (3) la evolución de la pandemia de covid-19.

En cuanto a lo primero, es posible que el hecho de que muchos alumnos no estudien algunos elementos del currículo no importe para su progreso posterior (o, con mayor

razón, para su “capital humano” cuando se incorporen al mercado laboral). Todo el contenido cubierto en una asignatura en un curso no es, en ningún caso, un requisito previo necesario para el progreso posterior, ya sea en el ámbito directamente en cuestión o en ámbitos relacionados.

En cuanto a las oportunidades para ponerse al día, la atenuación de las brechas en la educación de los estudiantes debido a la interrupción derivada de los cierres escolares era una cuestión prioritaria en los programas de la mayoría de los Gobiernos y las autoridades escolares al inicio del curso escolar 2020-21. La OCDE (2021, Table 3.3) indica que alrededor de tres cuartas partes de los países para los que se dispone de datos aplicaron “medidas correctivas para reducir las brechas de aprendizaje” cuando los centros educativos reabrieron después del primer período de cierres¹¹³. En Francia, por ejemplo, las prioridades para el nuevo curso escolar incluían el apoyo a los alumnos para que consolidaran los aspectos de sus programas que no abordaron a causa del confinamiento¹¹⁴. En Reino Unido, el Gobierno introdujo una prima de recuperación del coronavirus y un programa nacional de tutoría para ayudar a los estudiantes y a los jóvenes afectados por la interrupción de su educación¹¹⁵. Aunque no haya programas específicos, es probable que los docentes adapten su enseñanza para compensar lo que los alumnos perdieron. Muchos padres se esforzarán por asegurarse de que sus hijos se pongan al día, al igual que los propios alumnos (especialmente los de secundaria superior). Es posible que esto sea así independientemente de su situación socioeconómica (aunque su eficacia para alcanzar sus objetivos puede variar).

La evolución de la pandemia de la covid-19 es una especie de comodín. A principios de 2021, los cierres escolares de marzo-junio/julio de 2020 pueden considerarse como la primera fase de un período de interrupción de la educación escolar que parece que continuará hasta mediados de 2021. Los centros de enseñanza reabrieron en la mayoría de los países de altos ingresos hacia el final del curso escolar 2019-20, al comienzo del año 2020-21 en el hemisferio norte o a mediados de año en el hemisferio sur. Una excepción es América, donde los centros educativos han permanecido cerrados en algunos países o abiertos de manera desigual debido a la naturaleza descentralizada de la gestión educativa. Sin embargo, incluso donde se reabrieron los centros, la educación de los niños siguió viéndose afectada

113. Ver también UNESCO, UNICEF and World Bank (2020, p. 19)

114. Un ejemplo: “Au lycée, la rentrée 2020 se place sous le signe de l’identification des besoins propres à chaque élève et des réponses personnalisées qui peuvent y être apportées, avec pour objectif de résorber les écarts qui ont pu naître pendant la crise sanitaire”. (“En los institutos de bachillerato, el inicio del curso escolar 2020 se centra en identificar las necesidades individuales de cada alumno y en las respuestas personalizadas que se pueden ofrecer para superar las diferencias de aprendizaje que se hayan podido generar durante la crisis sanitaria”). <https://eduscol.education.fr/cid152895/rentree-2020-priorites-et-positionnement.html>

115. <https://www.gov.uk/guidance/coronavirus-covid-19-catch-up-premium>

por la implementación de estrictos protocolos sanitarios, el cierre de clases y los centros de enseñanza individuales debido a casos de covid-19 entre los alumnos y el personal, y la introducción de formas “híbridas” de enseñanza en las que se alternan la impartición de clases presenciales y en línea, así como nuevos episodios de cierres escolares a escala regional o nacional en algunos países. Esta interrupción continua puede no solo complicar la consolidación de las brechas de aprendizaje anteriores, sino también provocar brechas de aprendizaje adicionales. Dado el nivel relativamente bajo de interrupción continua en la mayoría de los países, y el hecho de que los sistemas escolares habrán aprendido de la experiencia de los cierres escolares de la primavera de 2020 (ver, por ejemplo, NSW Department of Education, 2020), puede esperarse que la consolidación del aprendizaje no se vea demasiado afectada. Sin embargo, no puede descartarse la posibilidad de que la evolución de la pandemia de covid-19 dé más sorpresas.

Esto nos lleva al tema de los datos y del seguimiento a largo plazo de las consecuencias de la pandemia (no solo el período de cierre escolar en la primavera de 2020) en la educación de los niños. Sorprendentemente, se realizaron pocas recopilaciones de datos de alta calidad durante el período de cierre escolar, lo que ha limitado la capacidad de los investigadores y otros para entender bien lo que ocurrió durante este período, y el comportamiento y las opiniones de los involucrados y los afectados por los cierres y la interrupción de la educación escolar. A este respecto, es importante que los sistemas escolares y los ministerios de Educación faciliten al público la mayor cantidad posible de datos administrativos y de otra índole relativos a este período, así como que faciliten el acceso a la documentación pertinente sobre políticas y decisiones administrativas. El acceso a los datos de las pruebas estandarizadas es especialmente importante, no solo de las que tuvieron lugar en 2020 y en años anteriores, sino también de las que se realizarán en los próximos años.

Bibliografía

- Andreu, S. *et al.* (2020a), *Évaluations de début de sixième 2020 : Premiers résultats, document de travail, novembre 2020*, Série Études, Document de travail no 2020-E05, novembre 2020.
- Andreu, S. *et al.* (2020b), *Evaluations 2020 Repères CP, CE1 : premiers résultats*, Série Études, Document de travail no 2020-E04, novembre 2020.
- Andreu, S. *et al.* (2021), *Evaluations 2021 Point d'étape CP : premiers résultats*, Série Études, Document de travail no 2021-E07, mars 2021.
- Assemblée Nationale (2019), Question n°15996, <https://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-15996QE.htm>. Question n°15996 - Assemblée nationale (assemblee-nationale.fr)

- Australian Bureau of Statistics (ABS) (2020), Household Impacts of COVID-19 Survey, 12 May – 15 May 2020, Australia. <https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/household-impacts-covid-19-survey/12-15-may-2020>
- Azevedo, P., Hasan, A., Geven, K., Goldemberg, D. e Iqbal, S. A. (2020), Learning losses due to COVID-19 could add up to \$10 trillion, Brookings Institute, Future Development, jueves 30 de julio de 2020, <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2020/07/30/learning-losses-due-to-covid-19-could-add-up-to-10-trillion/>.
- Barhoumi, M. *et al.* (2020), *Continuité pédagogique - période de mars à mai 2020 - enquêtes de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'Éducation nationale – premiers résultats*, document de travail n°2020-E03 – Julio de 2020, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Benzeval, M., Borkowska, M., Burton, J., Crossley, T.F., Fumagalli, L., Jäckle, A., Rabe B. y Read, B. (2020), Understanding Society COVID-19 Survey April Briefing Note: Home schooling, Understanding Society Working Paper No 12/2020, ISER, Universidad de Essex, <https://www.understandingsociety.ac.uk/research/publications/526136>.
- Brenan, M. (2020), 42% of Parents Worry COVID-19 Will Affect Child's Education, Gallup Panel, 24-29 de marzo de 2020, <https://news.gallup.com/poll/305819/parents-worry-covid-affect-child-education.aspx>.
- Central Statistical Office (Ireland) (CSO) (2020), Social Impact of COVID-19 Survey: The Reopening of Schools, agosto de 2020, <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-sic19ros/socialimpactofcovid-19surveyaugust2020thereopeningofschools/>.
- Chapman, S. (2020), Australia Homeschooling Trends Over the Last Decade, Home School Legal Defense Association, <https://hsllda.org/post/australia-homeschooling-trends-over-the-last-decade>.
- Czech School Inspectorate (CSI) (2020), Distance learning in basic and upper secondary schools in the Czech Republic, Česká školní inspekce, <https://www.oecd.org/education/Czech-republic-distance-learning-in-secondary-schools.pdf>.
- Eivers, E., Worth, J. and Ghosh, A. (2020), Home learning during Covid-19: Findings from the Understanding Society Longitudinal Study, NFER, https://www.nfer.ac.uk/media/4101/home_learning_during_covid_19_findings_from_the_understanding_society_longitudinal_study.pdf.
- Engzell, P., Frey, A., y Verhagen, M. D. (2020), Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic, <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.

- Forsa (2020), *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT, Lehrer-Umfrage - Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht - Das Deutsche Schulportal (deutsches-schulportal.de)*.
- Gov.ie (2019), gov.ie - Education (www.gov.ie).
- Gov.uk (2020), Attendance in education and early years settings during the coronavirus (COVID-19) outbreak, <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/attendance-in-education-and-early-years-settings-during-the-coronavirus-covid-19-outbreak/2020-week-33>.
- Hamilton, L.S., Kaufman, J.H. y Diliberti, M.K. (2020), Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys. Creative Commons Attribution 4.0 International Public License, 2020, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-2.html.
- Hamilton, L.S., Grant, D., Kaufman, J.H., Diliberti, M.K., Schwartz, H.L., Hunter, G.P., Messan Setodji, C. y Young, C.J. (2020), *COVID-19 and the State of K-12 Schools: Results and Technical Documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*. Creative Commons Attribution 4.0 International Public License, 2020, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html.
- Hanushek, E. y Woessman, L. (2020), “The economic impacts of learning losses”, *Education Working Papers*, No. 225, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>.
- Horowitz, J.M. (2020), Lower-income parents most concerned about their children falling behind amid COVID-19 school closures, Fact Tank 15 de abril de 2020, Pew Research Centre. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/15/lower-income-parents-most-concerned-about-their-children-falling-behind-amid-covid-19-school-closures/>
- Istituto Nazionale di Statistica (Istat) (2020), *Fase 1: Le Giornate in Casa Durante il Lockdown: 5 Aprile – 21 Aprile 2020*, Statistiche Report, 5 de junio de 2020, https://www.istat.it/it/files/2020/06/Giornate_in_casa_durante_lockdown.pdf.
- Jones, J.M. (2020a), Social Factors Most Challenging in COVID-19 Distance Learning, Gallup Panel, 11-24 de mayo de 2020, <https://news.gallup.com/poll/312566/social-factors-challenging-covid-distance-learning.aspx>.
- Jones, J.M. (2020b), Amid School Closures, Children Feeling Happiness, Boredom, Gallup Panel, 25 de mayo-8 de junio de 2020, <https://news.gallup.com/poll/306140/amid-school-closures-children-feeling-happiness-boredom.aspx>.

- Kuhfeld, M., Ruzek, E., Johnson, A., Tarasawa, B. y Lewis, K. (2020), Technical appendix for: Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth, NWEA, <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Technical-brief-Technical-appendix-for-Learning-during-COVID-19-Initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth-NOV2020.pdf>.
- Maldonado, J., y De Witte, K. (2020), The effect of school closures on standardised student test, FEB Research Report Department of Economics. https://limo.libis.be/prim-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS3189074&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021), Programmes et horaires à l'école élémentaire <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>.
- NCES (sin fecha), sitio web de State Education Reforms, https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_14.asp.
- NHS Digital (2020), Mental Health of Children and Young People in England, 2020: Wave 1 follow up to the 2017 survey, Excel Tables, <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2020-wave-1-follow-up/data-sets>.
- NSW Department of Education (2020), Lessons from the COVID-19 Pandemic January – Julio de 2020 <https://www.education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/covid-19/lessons-from-the-covid-19-pandemic-jan-july-2020.pdf>.
- OECD (2021), "The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic", OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Office of National Statistics (ONS) (2020), Coronavirus and homeschooling in Great Britain: April to June 2020 Opinions and Lifestyle Survey (Covid-19 module), 3 de abril, 10 de mayo de 2020, y del 7 de mayo al 7 de junio de 2020. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/educationandchildcare/articles/coronavirusandhomeschoolinggreatbritain/apriltojune2020/relateddata>
- Office of the Schools Adjudicator (2020), Office of the Schools Adjudicator Annual Report, septiembre de 2018 a agosto de 2019, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/872007/OSA_Annual_Report_Sept_2018_to_Aug_2019_corrected.pdf.
- Pensiero, N., Kelly, A. y Bokhove, C. (2020), Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling, University of Southampton research report, <https://doi.org/10.5258/SOTON/P0025>.

- Rose, S., Twist, I., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C. y Styles, B. (2021), *Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in Key Stage 1: Interim Paper 1*, January 2021, NFER, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19_Resources/Impact_of_school_closures_KS1_interim_findings_paper_-_Jan_2021.pdf
- Stelitano, L., Doan, S., Woo, A., Diliberti, M.K., Kaufman, J. H. y Henry, D. (2020), The Digital Divide and COVID-19: Teachers' Perceptions of Inequities in Students' Internet Access and Participation in Remote Learning. Creative Commons Attribution 4.0 International Public License, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA134-3.html.
- Snyder, T.D., de Brey, C. y Dillow, S.A. (2019), Digest of Education Statistics 2018 (NCES 2020-009), National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020009.pdf>.
- UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (2020), What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. París, Nueva York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures/>.
- US Census Bureau (2020), Household Pulse Survey: Measuring Social and Economic Impacts during the Coronavirus Pandemic, <https://www.census.gov/programs-surveys/household-pulse-survey.html>.
- US Center for Disease Control and Preventions (2021), Risk for COVID-19 Infection, Hospitalization, and Death By Race/Ethnicity, <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/covid-data/investigations-discovery/hospitalization-death-by-race-ethnicity.html>.
- Vogels, E. (2020), 59% of U.S. parents with lower incomes say their child may face digital obstacles in schoolwork, Pew Research Center, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/09/10/59-of-u-s-parents-with-lower-incomes-say-their-child-may-face-digital-obstacles-in-schoolwork/>

Anexo A: Tabla A1: Fuentes de datos principales

País	Nombre del estudio	Patrocinador	Poblaciones objetivo	Fechas de recopilación de datos	Documentación sobre los métodos
Australia	Household Impacts of COVID-19 Survey	Australian Bureau of Statistics	Adultos de 18 años o más que residen en viviendas privadas	Bimensual de abril a junio de 2020 y luego mensualmente	https://www.abs.gov.au/methodologies/household-impacts-covid-19-survey-methodology/12-15-may-2020
Francia	Continuité pédagogique - période de mars à mai 2020 - enquêtes de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'Éducation nationale	Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)	(a) alumnos de secundaria en centros de enseñanza públicos y privados y sus padres (b) docentes escolares de primaria y secundaria en centros de enseñanza públicos y privados (c) directores de centros de enseñanza	Mayo - junio de 2020	https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-periode-de-mars-mai-2020-enquetes-de-la-depp-aupres-des-familles-et-des-305262
Irlanda	Social Impact of COVID-19 Survey, August 2020: The Reopening of Schools Opinions and Lifestyle Survey	Central Statistical Office National Office of Statistics	Adultos de 15 años o más que residen en viviendas privadas Adultos de 16 años o más que residen	13-19 de agosto de 2020 Semanalmente desde el 20 de marzo de 2020	https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/healthandlifeexpectancies/methodologies/opinionsand-lifestylesurveyqmi
Reino Unido	Understanding Society Covid-19 Survey Household Pulse Survey	Institute for Social and Economic Research, Universidad de Essex US Census Bureau	Todos los miembros tenían 16 años o más, a partir de abril de 2020, de las muestras principales de Understanding Society1 Adultos de 15 años o más que residen en viviendas privadas	Semanalmente desde el 20 de marzo de 2020 6 olas: abril, mayo, junio, julio, septiembre y noviembre de 2020 Fase 1 – semanalmente desde el 23 de abril hasta el 21 de julio de 2020	https://www.understanding-society.ac.uk/documentation/covid-19 https://www.census.gov/programs-surveys/household-pulse-survey/technical-documentation.html

País	Nombre del estudio	Patrocinador	Poblaciones objetivo	Fechas de recopilación de datos	Documentación sobre los métodos
Estados Unidos	Gallup Panel	Gallup	Padres de niños menores de 18 años y que son miembros del Gallup Panel2.		https://news.gallup.com/poll/306140/amid-school-closures-children-feeling-happiness-boredom.aspx
	Gallup Panel	NewS-chools Venture fund/ Gallup	(a) Padres de niños menores de 18 años y que son miembros del Gallup Panel2.	Marzo - junio de 2020	https://news.gallup.com/opinion/gallup/317957/parents-students-thoughts-support-needed-fall.aspx
	22 de julio - 5 de agosto de 2020	Pew Research Centre	(b) Niños de 3º-12º curso de miembros del panel que dan su consentimiento	22 de julio - 5 de agosto de 2020	https://www.pewresearch.org/internet/2020/04/30/covid-internet-methodology/
	American Trends Panel	RAND Education and Labor	Adultos - miembros del American Trends Panel2	7-12 de abril de 2020	https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html
	American Educator Panel		Docentes y directores de centros de enseñanza de primaria y secundaria3	27 de abril-11 de mayo de 2020	

Notas:

(1) La encuesta *Understanding Society* o el *UK Household Longitudinal Study* (UKHLS) son un estudio longitudinal basado en una muestra representativa de hogares en Reino Unido. Los encuestados incluyen a todos los miembros de los hogares de la muestra de 10 años o más.

(2) Tanto el Gallup Panel como el American Trends Panel son paneles representativos a nivel nacional de adultos estadounidenses seleccionados al azar.

(3) El American Educator Panel es un panel representativo a nivel nacional de docentes y directores de centros de enseñanza públicos en Estados Unidos.

Anexo B

Tabla B1: Modo de impartición de clases, recursos de aprendizaje y tareas escolares durante los cierres escolares en República Checa, Francia, Alemania, Reino Unido y Estados Unidos

País	Modo de impartición de clases, recursos de aprendizaje y tareas escolares	% de hogares o alumnos	% de docentes
República Checa	Participaron en la comunicación en línea con su centro escolar (Cursos de educación básica de 1º a 5º)	89	
	Participaron en la comunicación en línea con su centro escolar (Cursos de educación básica de 1º a 9º)	84	
	Participaron en la comunicación en línea con su centro escolar (secundaria superior, rama académica)	96	
	Participaron en la comunicación en línea con su centro escolar (secundaria superior, rama profesional)	<80	
Francia	Ofrecieron a menudo o siempre actividades que requerían un ordenador conectado a Internet (primaria)		67
	Ofrecieron a menudo o siempre actividades que requerían un ordenador conectado a Internet (secundaria inferior)		76-77
	Ofrecieron a menudo o siempre actividades que requerían un ordenador conectado a Internet (secundaria superior)		84-85
	Recibieron tareas escolares a través de un espacio de trabajo digital u otro software educativo (secundaria superior)	95	
	Recibieron tareas escolares a través del correo electrónico u otros foros de debate (secundaria superior)	63	
	Desarrollo de una plataforma de recursos educativos para su uso durante el periodo de cierres	36	
	Recibieron tareas escolares a través de la transmisión de documentos en papel (secundaria superior)	11	
	Recibieron tareas escolares a través de la transmisión de documentos (secundaria superior) a través del teléfono	11	
Alemania	Los docentes proporcionaron hojas de ejercicios (primaria y secundaria)		84
	Los docentes proporcionaron vídeos educativos (primaria y secundaria)		39
	Docencia a través de vídeo llamadas/conferencias (primaria y secundaria)		14
	Recursos de aprendizaje compartidos a través del correo electrónico (primaria y secundaria)		69
	Recursos de aprendizaje compartidos a través (aprendizaje) de plataformas (primaria y secundaria)		41
	Recursos de aprendizaje compartidos a través de copias impresas enviadas por correo o recogidas (primaria y secundaria)		33

País	Modo de impartición de clases, recursos de aprendizaje y tareas escolares	% de hogares o alumnos	% de docentes
Reino Unido	El centro escolar impartió docencia interactiva en línea en tiempo real ¹	25	
	El centro escolar proporcionó recursos digitales a los que se accedía a través de plataformas de aprendizaje en línea ¹	69	
	El centro escolar proporcionó recursos digitales de aprendizaje en línea ¹	53	
	El centro escolar proporcionó recursos no digitales ¹	34	
	Una o más clases en directo en línea al día ²	32	
	Ordenador necesario para todo el trabajo escolar ²	49	
Estados Unidos	Las clases pasaron al formato a distancia usando recursos en línea ³	72-76	
	Las clases pasaron al formato a distancia usando materiales en papel ³	19-21	
	Materiales proporcionados en línea ⁴		76
	Materiales proporcionados a través de un sistema de gestión del aprendizaje ⁴		83
	Materiales proporcionados en copia impresa ⁴		56

Fuentes: República Checa: CSI (2020); Francia: Barhoumi et al. (2020), Cuadros 2.6 y 3.1; Alemania: Forsa (2020); RU: (1) ONS (2020a), Tabla 2, (2) Benzeval et al. (2020); EE UU: (3) US Census Bureau (2020), Tabla de Educación 2, Olas 1-6; (4) Hamilton et al. (2020).

Autores

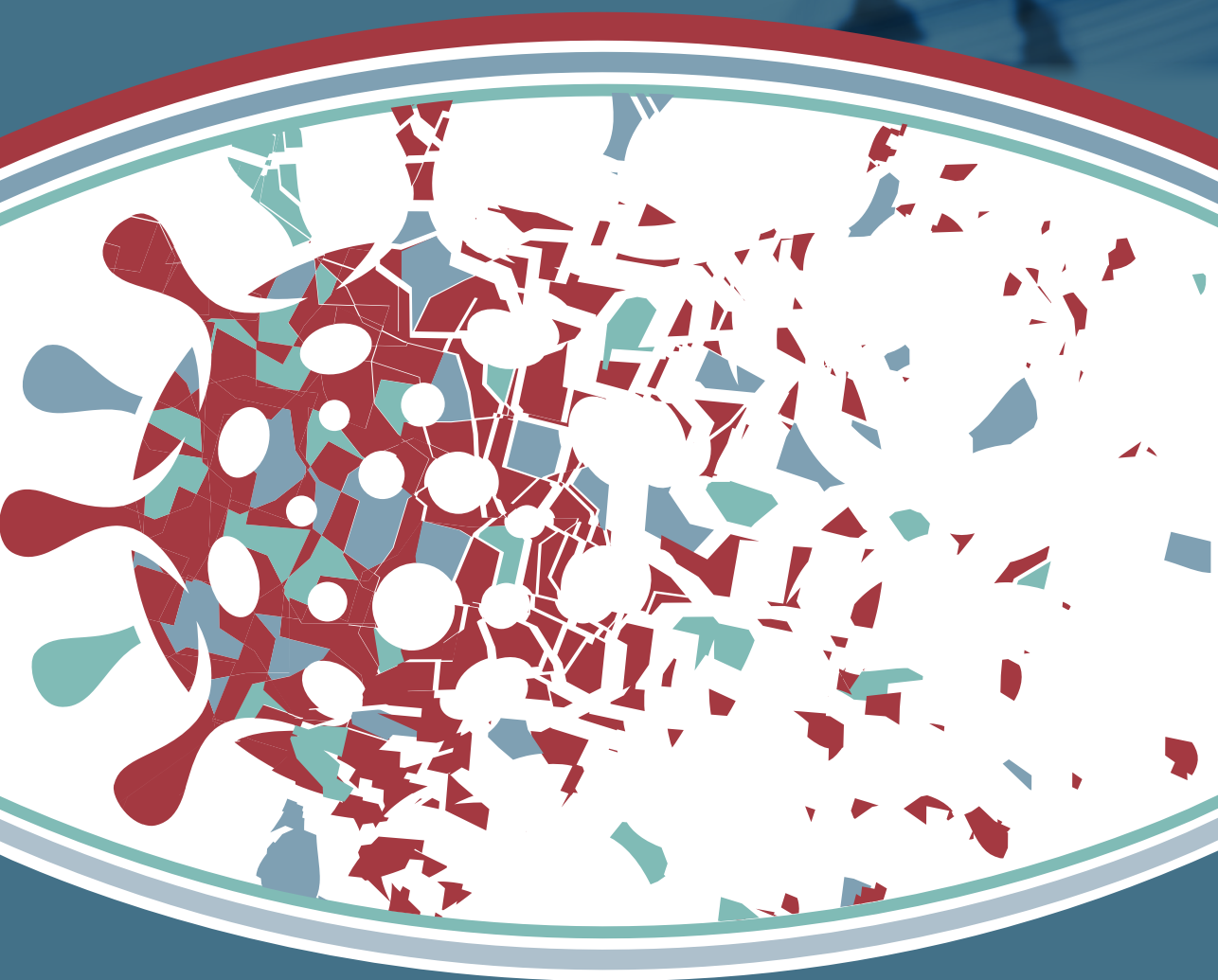
William Thorn es analista principal en la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Se incorporó a la OCDE en julio de 2007, y actualmente dirige el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Antes de incorporarse a la OCDE, Thorn ocupó una amplia gama de altos cargos en los departamentos federales australianos de Educación y Empleo, en los que se encargó de la gestión de las unidades responsables de la investigación sobre la educación y el mercado de trabajo, la evaluación de programas, la recopilación y el análisis estadísticos, la política de financiación de la educación terciaria y el papel del Gobierno de la Commonwealth en la evaluación y el seguimiento de competencias básicas como la alfabetización y la aritmética en las escuelas australianas.

Stéphan Vincent-Lancrin es analista principal y jefe adjunto de división de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Dirección de Educación y Competencias). Actualmente dirige el trabajo sobre educación durante la crisis de la covid-19, pero también dirige el trabajo de la OCDE sobre digitalización en la educación (*Digital Education Outlook: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots*). Su obra reciente se centra en la innovación en la educación y la educación para la innovación. Por ejemplo, en *Fostering Students Creativity and Critical Thinking: What it Means in School* proponía un método disciplinado de innovación y gestión del cambio basado en la investigación comprometida con la práctica sobre el tipo de apoyo, el entorno y las herramientas que los docentes escolares y los profesores universitarios podrían recibir para mejorar su docencia y el aprendizaje de sus alumnos. Antes de incorporarse a la OCDE, trabajó como profesor e investigador en Economía en la Universidad de París-Nanterre y en la London School of Economics.

CAPÍTULO 16

Repercusiones desiguales
de la covid-19 en el aprendizaje
de los alumnos

*João Pedro Azevedo, Marcela Gutierrez,
Rafael de Hoyos y Jaime Saavedra*



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 16

Repercusiones desiguales de covid-19 en el aprendizaje de los alumnos¹¹⁶

João Pedro Azevedo, Marcela Gutierrez Rafael de Hoyos y Jaime Saavedra¹¹⁷

Banco Mundial, Práctica Global de Educación

Resumen

La covid-19 no solo está provocando un descenso de los niveles de aprendizaje de los alumnos, sino que probablemente tenga como consecuencia una desigualdad catastrófica en el aprendizaje. En el presente capítulo documentamos los altos niveles de desigualdad de aprendizaje (dentro de los países y entre ellos) existentes antes de la pandemia, e indagamos los posibles mecanismos causantes de los cambios en dicha desigualdad que resultan de una conmoción como la covid-19, a la par que examinamos el papel de las contribuciones escolares y familiares. Mostramos que, históricamente, alteraciones similares de los niveles medios de aprendizaje han afectado de manera desproporcionada a los estudiantes más vulnerables, y que los datos recientes de los países desarrollados, así como las simulaciones, apuntan a cambios significativos en la distribución de la educación, tal como se preveía. Por último, presentamos una serie de políticas educativas compensatorias que los países deben implementar con urgencia para aminorar las repercusiones de la covid-19 en la desigualdad de aprendizaje y fomentar la igualdad de oportunidades durante la pandemia y después de ella.

16.1. Introducción

La pandemia de covid-19 ha ocasionado la peor crisis educativa del último siglo. La situación sanitaria, el cierre masivo y prolongado de escuelas y la correspondiente presión sobre los presupuestos públicos y familiares (consecuencia de una de las recesiones económicas mundiales más profundas de la historia) constituyen una triple sacudida sin precedentes

116. Los autores agradecen los comentarios recibidos durante el seminario de autores organizado para preparar este libro. Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados en este capítulo son enteramente suyos. No representan necesariamente las opiniones del Banco de Reconstrucción y Desarrollo/Banco Mundial y sus organizaciones afiliadas, ni las de los directores ejecutivos del Banco Mundial, ni las de los Gobiernos a los que representan.

117. João Pedro Azevedo. World Bank. 1818 H Street, NW Washington, DC, USA. jazevedo@worldbank.org.
Marcela Gutierrez. World Bank. 1818 H Street, NW Washington, DC, USA. mgutierrezb@worldbankgroup.org
Rafael de Hoyos. World Bank. 1818 H Street, NW Washington, DC, USA. rdehoyos@worldbank.org
Jaime Saavedra. World Bank. 1818 H Street, NW Washington, DC, USA. jsaavedra@worldbank.org

al capital humano de una generación de niños. Si no se diseñan y despliegan exitosamente estrategias de recuperación, las consecuencias intergeneracionales de esta pandemia se dejarán sentir durante varias generaciones.

Las simulaciones del Banco Mundial muestran que, a principios de 2021, casi un año después de que empezara el cierre de los centros de enseñanza, la pobreza de aprendizaje –el porcentaje de niños que no pueden leer y entender un texto sencillo a los 10 años– podría aumentar de un 53% a un 63% en los países de ingresos medios y bajos¹¹⁸. Se prevé que alrededor de 24 millones de niños y jóvenes no podrán volver a la escuela o a un centro de enseñanza superior. Además, para muchos niños el cierre de escuelas lleva a la pérdida de el único alimento diario, con consecuencias importantes para la salud nutricional. Finalmente, la falta de interacción entre niños en edad escolar causa perjuicios a la salud mental y a la socialización, así como efectos nocivos a largo plazo para los que aún están en la primera infancia.

Pero las repercusiones de la crisis han sido tremendamente desiguales tanto entre países como dentro de un mismo país. En primer lugar, el momento de cierre de las escuelas y la prioridad que se otorgó a su reapertura cuando las tasas de contagio descendieron han sido muy diferentes en unos países y en otros. En segundo lugar, la capacidad de los países de responder con opciones de educación a distancia y de mantener a los alumnos vinculados al proceso de aprendizaje ha diferido considerablemente. En el plano nacional, la mayoría de los Gobiernos intentaron hacer frente al seísmo aplicando estrategias multi-modales de aprendizaje a distancia basadas en combinaciones de Internet, televisión, radio y material impreso. Sin embargo, los patrones de adopción de estas estrategias fueron muy dispares y, en buena medida, su eficacia sigue siendo una incógnita. Los países más pobres dependieron más de la radio y la televisión, mientras que los más ricos utilizaron la enseñanza por Internet y los paquetes de material educativo en casa. En tercer lugar, la distribución de los medios relevantes para el proceso de aprendizaje disponibles en los hogares, que complementan la contribución escolar durante el cierre de los centros de enseñanza, era desigual. Algunos alumnos podían relacionarse con sus profesores a través de Internet, y en casa disponían de conexión a la Red, un espacio para estudiar, libros y unos padres que los apoyaban. Otros, a lo sumo podían acceder a unas cuantas horas semanales de programación por radio o televisión, o a nada en absoluto. Todo esto ha originado experiencias extremadamente diferentes en función de la condición socioeconómica entre países y dentro de ellos.

La posibilidad de que la desigualdad entre países y dentro de ellos aumente a consecuencia de la covid-19 no debería sorprender si tenemos en cuenta lo que ha ocurrido con la

118. Azevedo (2020).

igualdad de aprendizaje en el pasado reciente. Utilizando datos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), constatamos que, cuando el aprendizaje mejora, suele ser una marea que beneficia a todos. Sin embargo, cuando empeora, el descenso no es uniforme, sino proporcionalmente peor para los que están abajo. En otras palabras, considerando la experiencia anterior, cuando el aprendizaje medio desciende (como será el caso con la bajada provocada por la covid-19), cabe prever que los estudiantes de bajo rendimiento sufran desproporcionadamente más.

En este capítulo documentamos e indagamos los posibles mecanismos causantes de cambios en la desigualdad de aprendizaje resultantes de una conmoción como la covid-19. Con ello responderemos a las siguientes preguntas: i) ¿cuál era la situación de la desigualdad de aprendizaje antes de la pandemia, y cómo se ha comportado históricamente dicha desigualdad ante convulsiones similares?; ii) ¿cuáles son las relaciones causales entre la covid-19 y los resultados de aprendizaje del alumnado?; iii) ¿qué papel han desempeñado las desigualdades anteriores a la pandemia a la hora de determinar las repercusiones de la covid-19 en la desigualdad de aprendizaje?; iv) ¿cómo influyen las estrategias de aprendizaje a distancia aplicadas por los Gobiernos del mundo en los efectos de la covid-19 sobre la desigualdad de aprendizaje), y v) ¿qué pueden hacer los Gobiernos para reducir las repercusiones de la covid-19 sobre la desigualdad de aprendizaje y fomentar la igualdad de oportunidades durante la pandemia y después de ella?

El apartado 2 presenta los niveles de desigualdad de aprendizaje antes de la covid-19 tanto entre países como a nivel nacional, y describe qué relación guardan las tendencias del aprendizaje promedio con los cambios en la dispersión del aprendizaje. El apartado 3 desarrolla un marco conceptual sencillo para entender los actuales niveles de desigualdad de aprendizaje y cómo podrían cambiar a causa de la actual pandemia. En el apartado 4 utilizamos los datos disponibles más recientes recopilados en encuestas gubernamentales y telefónicas de alta frecuencia para mostrar que es probable que la crisis de la covid-19 y la capacidad de los países y las familias de mitigar y subsanar las pérdidas de aprendizaje previstas traigan consigo cambios importantes en la desigualdad de aprendizaje. El apartado 5 analiza las opciones de política educativa que pueden ayudar a mitigar y remediar las pérdidas de aprendizaje que cabe prever dando prioridad a los estudiantes desfavorecidos. El último apartado es un resumen de todo lo anterior.

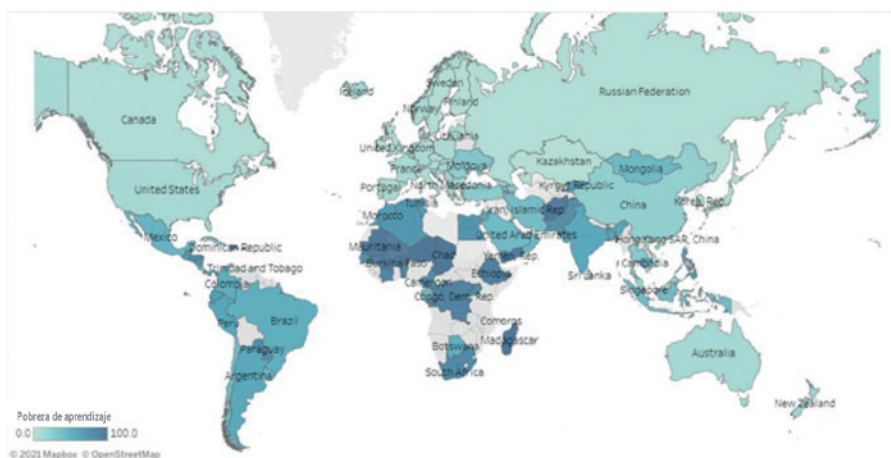
16.2. Una crisis de aprendizaje caracterizada por enormes disparidades entre países y grupos de alumnos, y dentro de estos

Antes de la covid-19, el mundo ya se enfrentaba a una profunda crisis de aprendizaje. Demasiados niños no contaban con las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. De hecho, el 53% de los niños de 10 años no podían leer y entender un texto sencillo. Es lo

que denominamos pobreza de aprendizaje¹¹⁹. Este porcentaje tan elevado refleja la debilidad de los sistemas educativos del mundo, los cuales han logrado mejorar la escolarización, pero no estaban organizados adecuadamente para equipar a los niños con la capacidad básica de la lectura, y por lo tanto, no podían dotarlos de otras competencias más complejas en matemáticas, ciencias y humanidades. Además, la alta tasa de pobreza de aprendizaje limitaba (y sigue limitando) la acumulación de capital humano de un país, poniendo en peligro la productividad y el crecimiento a largo plazo.

La media de la pobreza de aprendizaje esconde una variabilidad inmensa entre regiones y países y dentro de sus fronteras. Por ejemplo, mientras que en Europa y Asia Central la pobreza de aprendizaje era del 13%, en África subsahariana alcanzaba casi al 80% de los niños. Incluso en Europa y Asia Central –donde se registraban las tasas de pobreza de aprendizaje más bajas antes de la pandemia–, los resultados variaban mucho de país a país: desde el 74% en Kirguistán hasta menos del 2% en Holanda (Cuadro 16.1). Estas diferencias radicales también existían dentro de los países (Cuadro 16.2). En Brasil, un país con un 48% de los niños en situación de pobreza de aprendizaje, las diferencias geográficas dentro de sus fronteras son impresionantes, con tasas que van desde más del 80% en algunos municipios del norte y el noreste, hasta alrededor de 20% en los del estado de Ceará –que también está en el noreste– o en São Paulo (Cuadro 16.2)¹²⁰.

Cuadro 16.1: Diferencia de pobreza de aprendizaje entre países.

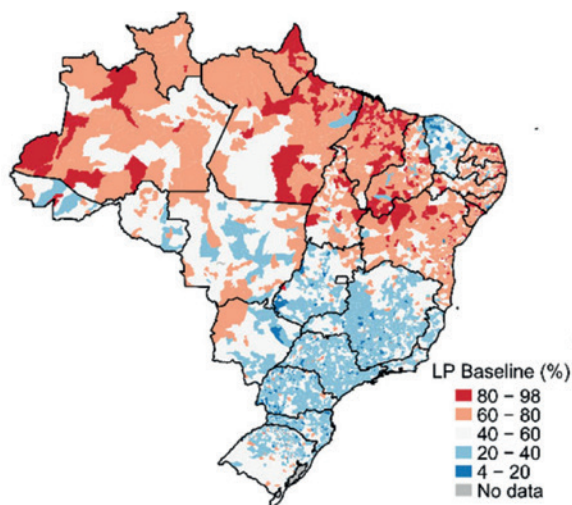


Fuente: EduAnalytics; Learning Poverty database, Banco Mundial (Octubre 2019).

119. World Bank (2019), Azevedo et al. (2021).

120. Las cifras de pobreza de aprendizaje en el plano municipal en Brasil no son comparables con las de pobreza de aprendizaje a escala mundial. Los cálculos municipales utilizan microdatos de Prova Brasil 2017, el Censo Escolar 2017 del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), y los cálculos de población del Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (IBGE). El Nivel Mínimo Nacional de Competencia considerado fue 200 puntos en Portugués. Para más información sobre los resultados de aprendizaje en Ceará ver Loureiro y Cruz (2020) y Loureiro et al. (2020).

Cuadro 16.2: Diferencias de pobreza de aprendizaje en un mismo país



Fuente: Azevedo y Goldemberg (2021).

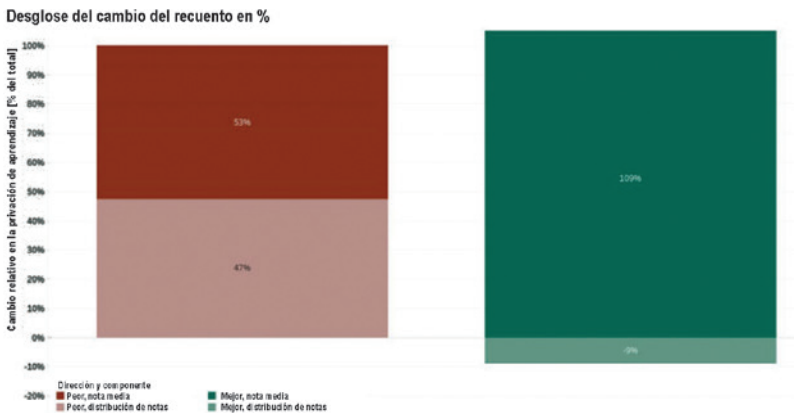
Notas: El porcentaje de pobreza de aprendizaje en Brasil se ha calculado a escala municipal utilizando microdatos de Prova Brasil 2017, el Censo Escolar 2017 del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), y los cálculos de población del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). El Nivel Mínimo Nacional de Competencia considerado fue 200 puntos en Portugués.

Los niños son diferentes. Tienen diferentes capacidades, preferencias, ritmos de aprendizaje y personalidades. Incluso en un grupo de alumnos con poca dispersión en cuanto a condiciones socioeconómicas, los resultados académicos ofrecerán una heterogeneidad significativa. Los profesores tienen que lidiar con esta heterogeneidad, parte de la cual se puede explicar por las diferencias en las condiciones socioeconómicas o por la capacidad innata. Este hecho se puede ilustrar con una serie de desgloses de la desigualdad de aprendizaje entre grupos y dentro de un mismo grupo utilizando datos de evaluaciones internacionales como PISA o el Estudio de las Tendencias de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés). Dentro de los países observamos desigualdades significativas a lo largo de la escala de ingresos, entre poblaciones urbanas y rurales, niñas y niños, y alumnos de centros públicos y privados. De hecho, el ruralismo, el género, los niveles de ingresos y las características del centro docente (efectos fijos a nivel de escuela) explican, en promedio, algo más de la mitad del total de la desigualdad

de aprendizaje medida en las pruebas normalizadas¹²¹. Es importante señalar la significativa heterogeneidad de estos resultados por zonas y países. Mientras que en Asia Oriental, Oriente Próximo, el Pacífico y Europa y Asia Central variaba entre el 30% y el 70% de la desigualdad social, en otras regiones, como Latinoamérica, dichos factores ayudan a explicar entre el 50% y el 70% de la desigualdad total (ver Cuadro 16.A.1 para el rango de resultados por regiones).

Además, las experiencias de los alumnos difieren considerablemente dentro de un mismo país, hecho que refleja las desigualdades preexistentes en cuanto a oportunidades de aprendizaje, las cuales refuerzan y ahondan las disparidades previas con el tiempo. Este aumento previsible de la desigualdad en el interior de los países no debería resultar sorprendente si nos fijamos en lo que ha ocurrido en el pasado cuando se han producido cambios en el rendimiento educativo que han afectado a todo el sistema. Los datos históricos muestran que, cuando los sistemas educativos mejoran (por ejemplo, con un porcentaje mayor de estudiantes por encima del nivel mínimo de competencia, como establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.1.1), suele producirse una marea que beneficia a todos (ver la columna verde del Cuadro 16.3, que muestra que, cuando aumenta la competencia en el aprendizaje, los cambios en las puntuaciones medias son responsables de todo el avance). Sin embargo, cuando el porcentaje de alumnos competentes se reduce, los descensos no son uniformes, sino proporcionalmente mayores entre los que se encuentran abajo en la distribución del aprendizaje (ver la columna roja del Cuadro 16.3, que muestra que cuando la competencia merma, los cambios en las puntuaciones medias y la desigualdad explican respectivamente la mitad del descenso de las notas)¹²². En otras palabras, cuando el aprendizaje desciende, los alumnos de bajo rendimiento sufren desproporcionadamente más.

Cuadro 16.3: Contribución a los cambios en el porcentaje de alumnos privados de aprendizaje de los cambios en la puntuación media y en la distribución del aprendizaje



Fuente: Azevedo y Goldemberg (2020a).

Nota: Los países pueden lograr aumentar el porcentaje de estudiantes que alcanzan la competencia en el aprendizaje bien mejorando los resultados del alumno medio, o bien centrándose en mejorar el aprendizaje de los que están por debajo del nivel mínimo de competencia. El Cuadro contiene un desglose del cambio en el porcentaje de estudiantes cuyas puntuaciones superan el nivel mínimo de competencia (400 puntos en la escala de PISA) en lectura utilizando 300 observaciones (cada una correspondiente a un país y a un par de años de participación en PISA). Ver Cuadro 16.A.2 para los resultados por país.

Al parecer, la covid-19 es un largo episodio en el que el porcentaje de alumnos por encima del nivel mínimo de competencia descenderá. Algunas pruebas tempranas ya apuntan en esta dirección, como expondremos más adelante. Los datos históricos indican que episodios similares en el pasado no han sido neutros en cuanto a distribución, y que siempre han afectado desproporcionadamente más a los alumnos que estaban abajo en la distribución del aprendizaje. Mitigar las repercusiones de la covid-19 en las disparidades de aprendizaje exigirá el diseño y la aplicación urgente de políticas educativas compensatorias específicas.

16.3. ¿Por qué es desigual el aprendizaje, y cómo puede agudizar esta desigualdad la covid-19?

Este apartado desarrolla un marco conceptual mediante una simple descripción del proceso de aprendizaje, que puede ayudar a explicar los niveles de desigualdad de aprendizaje prepandemia y cómo la covid-19 puede haberlos agudizado. La mayor parte del análisis se basa en las estrechas relaciones entre capital humano, aprendizaje del alumnado y contribuciones familiares y escolares. El marco identifica los posibles mecanismos causales que explican el efecto heterogéneo de la covid-19 en el aprendizaje de los alumnos.

El análisis empírico de partida se apoya en un sencillo marco teórico y muestra por sí mismo que las pérdidas de aprendizaje podrían ser importantes y desiguales entre países y dentro de un mismo país. Por ejemplo, asumiendo siete meses de cierre de los centros de enseñanza y la adopción de medidas de mitigación de la pérdida de aprendizaje poco eficaces, las estimaciones a escala nacional en Latinoamérica y el Caribe muestran que los niños podrían perder hasta el 88% de lo que habrían aprendido en un año escolar normal. Para los alumnos del quintil de ingresos más bajos, el porcentaje sería del 95%¹²³. Otro estudio similar en Chile muestra que, si los centros educativos permanecen cerrados un curso entero, los alumnos del quintil con menos ingresos podría perder hasta el 95% de su

121. Azevedo y Goldemberg (2020a).

122. En el anexo mostramos los datos de los países en los que se basa este cálculo.

123. Banco Mundial (en prensa).

aprendizaje anual, mientras que para los de ingresos más altos la pérdida alcanzaría hasta el 64%¹²⁴. Similarmente, las simulaciones realizadas en Colombia indican que incluso con una reapertura parcial de las escuelas, la pérdida de aprendizaje de los alumnos de quinto de primaria pertenecientes al quintil inferior podría duplicar la de los del quintil superior (Cuadro 16.4)¹²⁵. Cálculos similares son aplicables a Costa Rica, donde los estudiantes más pobres podrían perder cerca de un año más de escolarización que los más ricos¹²⁶. Fuera de Latinoamérica, las simulaciones para Indonesia calculan que, tras cuatro meses de cierre de los centros de enseñanza, la diferencia en los resultados de lectura en PISA entre los alumnos de secundaria más ricos y los más pobres aumentará de 1,4 a 1,6 años de escolarización (Cuadro 16.5)¹²⁷.

Figura 16.4: Pérdida acumulada de aprendizaje pronosticada para alumnos de quinto en Colombia. Porcentaje de lo aprendido en un curso
Fuente: Cerdán-Infantes et al. (2020).

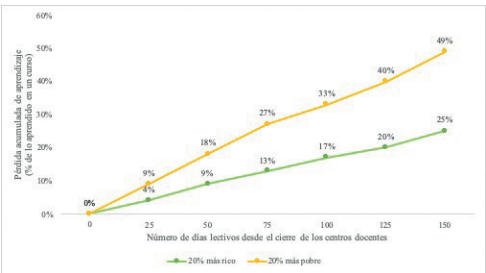
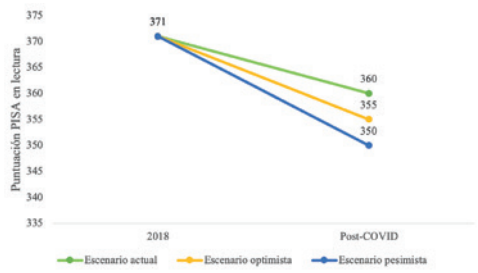


Figure 16.5: Tendencias pronosticadas en las puntuaciones de PISA en Indonesia para el escenario actual (4 meses), un escenario optimista (6 meses) y uno pesimista meses) de cierre de los centros docentes
Fuente: Yarrow, Masood y Afkar (2020).



Utilizando simulaciones parecidas, otro estudio del Banco Mundial muestra grandes diferencias entre regiones en cuanto a pérdida de aprendizaje. En el escenario de siete meses de cierre, sin clases de refuerzo y con una eficacia muy baja de las medidas de mitigación, en los países de ingresos medios y bajos la pobreza de aprendizaje aumentaría 10 puntos

124. Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios (2020).

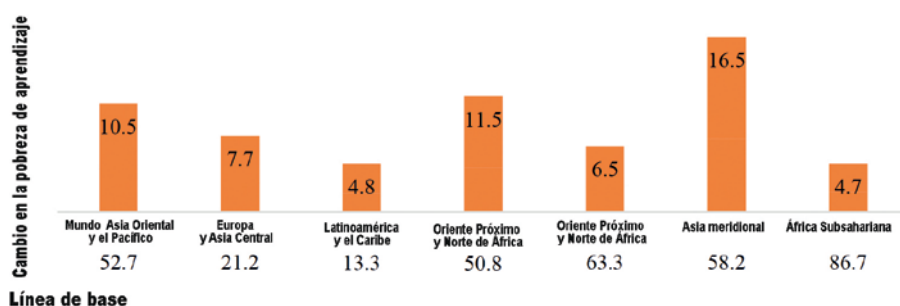
125. Cerdán-Infantes et al. (2020).

126. Fernández Aráuz (2020).

127. Yarrow, Masood y Afkar (2020).

porcentuales a escala mundial, del 53% al 63% (Cuadro 16.6). África subsahariana y Europa y Asia Central registrarían el incremento más bajo de la pobreza de aprendizaje (cinco puntos porcentuales), mientras que el más alto correspondería a Asia meridional (17 puntos porcentuales), seguida por Latinoamérica (12 puntos porcentuales). En África subsahariana se daría también el incremento relativo más bajo (cinco puntos porcentuales), mientras que el más alto (más de 30 puntos porcentuales) correspondería a Asia Oriental y el Pacífico y Europa y Asia Central, lo cual indica que es probable que los niños de los países de ingresos medios-altos y medios-bajos se conviertan en los nuevos pobres de aprendizaje.

Cuadro 16.6: Resultados de la simulación de la pérdida de aprendizaje



Nota: Simulaciones solo para países de ingresos bajos y medios.

Fuente: Todas las cifras de base se pueden encontrar en la tabla A.1 del anexo de Azevedo (2020), escenario pesimista.

16.3.1. La tecnología de la formación de capacidades¹²⁸

Las reservas de capital humano, es decir, las aptitudes, el conocimiento y la experiencia de una persona, son resultado de un proceso complejo, dinámico y acumulativo en el que intervienen la capacidad innata, los rasgos de la personalidad tales como la determinación y la motivación, y las decisiones de inversión de los padres. La escolarización es una de las decisiones de inversión parentales más importantes a la hora de determinar el aprendizaje del alumno (T), y por lo tanto, el *stock* de capital humano de las personas. Los padres pueden invertir en escolarización pagando el coste de oportunidad de que sus hijos no trabajen, invirtiendo directamente en escolarización privada, eligiendo un barrio en parte en función de la calidad de las escuelas públicas existentes en él, o haciendo otros esfuerzos para matricular a sus hijos

128. Para un análisis académico de la formación de capacidades, ver Cunha y Heckman (2007).

en una mejor escuela. Las inversiones parentales también determinan la disponibilidad en el hogar de activos que favorezcan el aprendizaje, tales como material docente, un buen entorno de aprendizaje y acceso a la tecnología. Los resultados de aprendizaje del alumno “i” a la edad “a” dependen de la capacidad innata e inmutable de él o de ella () y del flujo de inversiones parentales en forma de contribuciones familiares y escolares en el pasado, respectivamente

$$F_i(a) \text{ y } S_i(a)^{129} :$$

$$T_{ia} = T_a(F_i(a), S_i(a), \mu_i) \quad (1)$$

En la ecuación (1), las contribuciones familiares y escolares producen un efecto positivo en los resultados de aprendizaje $\partial T_i / \partial F_i, \partial T_i / \partial S_i > 0$, y $F_i(a)$ y $S_i(a)$ son complementos en la producción de aprendizaje $(\partial^2 T_i / \partial F_i \partial S_i > 0)$. . Estas propiedades de la función de producción de aprendizaje tienen importantes implicaciones para la desigualdad de aprendizaje, y en consecuencia, para la distribución del bienestar futuro. Los hijos de padres más acomodados también disfrutaban de mayores contribuciones familiares en casa, tales como libros, aparatos tecnológicos y, lo más importante, padres educados. Todas ellas crean una covarianza positiva entre aportaciones familiares y escolares. Además, los padres ricos pueden permitirse vivir en un barrio con escuelas públicas de alta calidad, o pagar un centro privado con profesores cualificados, material docente y directores motivados y comprometidos. La concentración de aportaciones familiares y escolares en los hogares en mejor situación económica define la distribución del aprendizaje de los alumnos. Aplicando el operador de dispersión o distribución $D\{\cdot\}$ a la ecuación (1):

$$D\{T_i\} = T'(D\{F_i\}, D\{S_i\}, D\{\mu_i\}) \quad (2)$$

La distribución del aprendizaje de los alumnos se define en función de la distribución de los flujos de contribuciones familiares y escolares en el pasado, las habilidades innatas, y la covarianza entre los tres términos. En consecuencia, la desigualdad de aprendizaje en un momento dado es el producto de la distribución de las contribuciones familiares y escolares en el pasado y el presente. Por el contrario, si la población objeto de estudio se divide en subgrupos mutuamente excluyentes –k–, también puede expresarse en función de las diferencias en cuanto a aportaciones medias entre los subgrupos, y la dispersión de aportaciones dentro de estos, . Por ejemplo, la desigualdad en el aprendizaje de los alumnos en el mundo puede expresarse como las diferencias entre países en cuanto al nivel medio de las contribuciones, y cómo se distribuyen estas a escala nacional.

129. $T_{i,a}$ viene determinado por $T_{i,(a-1)}$ más la inversión parental a la edad “a” en forma de contribuciones familiares y escolares $F_i(a)$ y $S_i(a)$. Si se sustituyen las inversiones de los padres en el flujo de resultados de aprendizaje del alumno en el pasado se obtiene la ecuación (1).

La fórmula (2) también es útil para identificar cómo pueden contribuir las políticas públicas a agudizar las disparidades en el aprendizaje. En ausencia de intervenciones, el simple proceso de acumulación de capital humano desarrollada aquí conduce a una sociedad con una alta desigualdad de aprendizaje. Lograr un equilibrio más igualitario requiere intervenciones de mejora de la disponibilidad de contribuciones familiares entre los grupos desfavorecidos a través de políticas de protección social o de la adopción de medidas educativas para mejorar los insumos –profesores, gestión, material docente– de los centros de enseñanza que atienden a los estudiantes desfavorecidos. Los programas de transferencia de efectivo pueden aumentar los niveles de ingresos, reforzar la nutrición, e incluso mejorar la crianza de los hijos mediante la formación de los padres, todo lo cual puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos de los grupos vulnerables¹³⁰.

Otras intervenciones que podrían mejorar las condiciones de aprendizaje en casa-- compensando la gran desigualdad en cuanto a entornos domésticos propicios para el aprendizaje-- incluyen la distribución de libros, ordenadores y otros materiales a los hogares de los niños, la formación parental sobre cómo estimular a sus hijos y animarlos a estudiar en casa. Una manera más directa y eficaz de mejorar los resultados del aprendizaje entre los alumnos desfavorecidos es ampliar la disponibilidad y la calidad de los insumos en los centros de enseñanza que atienden a estos grupos marginados. Disponer de un espacio físico dedicado a la enseñanza y el aprendizaje con un entorno adecuado y materiales pedagógicos, así como con profesionales formados para enseñar y tutorizar a los estudiantes, ha demostrado ser una manera muy eficaz de mejorar el aprendizaje y brindar oportunidades a los estudiantes pobres y desfavorecidos¹³¹. Durante la pandemia, en muchos casos, la escuela --este espacio social tendente a la igualación-- ha desaparecido.

16.3.2. Covid-19, aprendizaje del alumnado y desigualdad de aprendizaje¹³²

Nuestro sencillo marco de formación de competencias ayuda a identificar las repercusiones de la covid-19 en el aprendizaje del alumnado a través de las consecuencias de la pandemia para las familias, los insumos escolares, y la respuesta de los Gobiernos. Todos estos efectos están condicionados por la distribución inicial de las contribuciones y las capacidades innatas, como la perseverancia y el autocontrol. En otras palabras, la pandemia puede afectar a la distribución del aprendizaje del alumnado principalmente a través de

130. Diversas pruebas demuestran que los programas de transferencia de efectivo con unos objetivos bien fijados tienen efectos positivos, aunque limitados, sobre el aprendizaje de los alumnos (Behrman, Parker y Todd (2019).

131. Duflo (2001).

132. Para un riguroso análisis teórico de las repercusiones de la covid-19 en la desigualdad de aprendizaje, ver Fuchs et al. (2020) y Agostinelli (2020).

tres canales: (1): el cambio en las contribuciones escolares en función de la elección de la duración y la naturaleza de los cierres de los centros docentes; (2) la escala y la eficacia de las políticas públicas puestas en marcha por los Gobiernos y los proveedores privados para mitigar y remediar los cierres de las escuelas; y (3) la distribución familiar inicial de las dotaciones que pueden complementar los insumos escolares, un factor que adquiere especial relevancia cuando el aprendizaje se traslada al hogar.

Según el Banco Mundial (2021), para 2020 se preveía un decrecimiento de la economía mundial de un 5% –el mayor declive desde la Gran Depresión–, con numerosas pérdidas de empleo, reducciones de salarios, y un descenso inmediato del bienestar de las familias. Esta conmoción a gran escala redujo la disponibilidad de insumos familiares, lo cual, a su vez, pudo hacer que descendieran a corto y medio plazo los resultados del aprendizaje del alumnado. Las contribuciones familiares son particularmente importantes para el desarrollo físico y social de los niños más pequeños, que atraviesan una fase crítica de crecimiento¹³³. El impacto económico medio de la pandemia oculta importantes consecuencias sobre la distribución, en la que los hogares en la franja de rentas más baja soportan una mayor parte de la carga¹³⁴. Esto se explica en parte por las oportunidades desiguales que tienen las personas de trabajar desde casa, lo cual, a su vez, tiene que ver con las diferencias profesionales y la disponibilidad de un ordenador con conexión a Internet en el hogar. Las ocupaciones con un uso intensivo de la tecnología, que suelen ir acompañadas de niveles altos de formación, pudieron pasar más fácilmente al trabajo desde casa. Sin embargo, en los países en desarrollo, menos de un tercio de las cabezas de familia tenía una ocupación que se pudiera desempeñar desde casa¹³⁵. Esta proporción se reduce significativamente si se tiene en cuenta la disponibilidad de Internet en el hogar^{136/137}.

Un vínculo más directo entre la covid-19 y el aprendizaje del alumnado es el que revelan los efectos de la pandemia sobre los insumos escolares. Muchos países cerraron los centros de enseñanza para intentar reducir la propagación del virus. Los sistemas educativos tuvieron que esforzarse por utilizar los recursos disponibles a fin de continuar con el proceso de aprendizaje, la mayoría de ellos recurriendo a múltiples plataformas de aprendizaje a

133. Un artículo reciente que analiza los efectos del terremoto de 2005 en Pakistán, a consecuencia del cual los centros de enseñanza estuvieron cerrados varios meses, demuestra que los niños que tenían entre 0 y 3 años cuando se produjo el sismo seguían mostrando peores resultados de aprendizaje incluso cuatro años después de la catástrofe (Andrabi et al. (2020)).

134. Botton, Vera-Cossio y Hoffmann (2020).

135. Dingel y Neiman (2020).

136. Garrote Sánchez et al. (2020).

137. A esto hay que añadir que una parte significativa de los hogares urbanos con rentas prepandemia por debajo del umbral de la pobreza obtenían sus ingresos de actividades de la economía sumergida con pocas o ninguna posibilidad de trabajar desde casa (Alfaro, Becerra y Eslava (2020)).

distancia que incluían el uso de Internet, el teléfono móvil, la televisión, la radio y las redes sociales. Dado que las contribuciones de los centros docentes no estaban pensadas para ser utilizadas en un contexto de cierre escolar, los cierres tuvieron como consecuencia una pérdida de eficacia y productividad que redujo el aprendizaje del alumnado de manera casi inmediata. Existen numerosas pruebas, anteriores a la pandemia de covid-19, que demuestran los efectos negativos de los cierres de las escuelas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Diversos estudios basados en datos sobre la renuncia de los graduados de secundaria a iniciar estudios superiores tras la pausa del verano y las variaciones en el número de días de clase debidas a las huelgas del profesorado o a condiciones climáticas extremas, muestran que basta una reducción de unos pocos días para que desciendan los resultados de aprendizaje del alumnado en materias básicas como matemáticas y lengua¹³⁸.

La covid-19 también ha tenido consecuencias significativas en términos económicos para los Gobiernos al afectar la disponibilidad y la distribución de fondos para el sector educativo y la capacidad de los países de desplegar políticas públicas para evitar el empeoramiento de las distribuciones del aprendizaje. Antes de la pandemia, los Gobiernos gastaban cantidades muy diferentes en educación. En los países de bajos ingresos se prevé que, en 2021, la pandemia va a causar una reducción de este gasto¹³⁹. Algunos países ya están recortando sus presupuestos para educación a fin de dejar espacio al gasto necesario en salud y protección social. Por ejemplo, en Ucrania el presupuesto para educación sufrió un recorte de alrededor del 4%, equivalente a 217 millones de dólares, en 2020 para dejar más margen para enfrentarse a las perturbaciones relacionadas con la covid-19. Los informes de Nigeria también indican que las revisiones del presupuesto federal recortarán aproximadamente un 45% (130 millones de dólares) el presupuesto para la Comisión de Educación Básica Universal. En Kenia, los responsables políticos han apuntado al gasto en desarrollo de la educación terciaria y a la reforma del currículo de la educación básica como recortes necesarios para apoyar la respuesta del país a la covid-19.

Los cierres de los centros de enseñanza, los cambios en los presupuestos para educación y las políticas educativas puestas en marcha por los Gobiernos de todo el mundo han tenido importantes repercusiones sobre las disparidades de aprendizaje. Mientras que las contribuciones escolares sufrían una merma generalizada de su eficacia, los estudiantes más desfavorecidos se encontraban en una situación peor para lidiar con la situación. Las escuelas de los estudiantes ricos estaban mejor preparados para la enseñanza a distancia gracias a

138. Ver Azevedo, Hassan et al. (2021) para un análisis de la relación entre días de clase y aprendizaje del alumnado.

139. Ver Al Samarrai et al. (2020) para un examen detallado de las repercusiones previstas de la pandemia de covid-19 en la financiación de la educación.

un uso más intensivo de la tecnología antes de la pandemia. Con las aulas vacías, los buenos profesores y la tecnología educativa dependen de la formación de los padres y de la disponibilidad de recursos (por ejemplo, electricidad, conexión a Internet, teléfono móvil, televisión, radio, papel y libros) en casa para llegar a los alumnos y producir aprendizaje. Los cierres de las escuelas junto con las estrategias de aprendizaje a distancia acentuaron la complementariedad de las contribuciones familiares y escolares, lo cual aumentó el peso de la desigualdad de las condiciones domésticas como determinante de la desigualdad de aprendizaje.

En los países en desarrollo, la mayoría de los estudiantes no disponen de las condiciones mínimas para aprender en casa. Por ejemplo, en México, un país de ingresos medios-altos, solo la mitad de los alumnos de la educación básica –desde preescolar hasta 9º– tenía acceso a un aparato tecnológico conectado a Internet en casa, mientras que el porcentaje se reducía a menos del 25% entre los estudiantes de hogares pobres¹⁴⁰. Disponer de un aparato con conexión a la Red proporciona a los estudiantes acceso al aprendizaje a través de esta y a grandes cantidades de conocimiento, pero no basta para aprender. Para que el aprendizaje se haga efectivo mientras los centros educativos están cerrados, los alumnos, particularmente los jóvenes, necesitan a un adulto (padre, madre, cuidador o cuidadora) con tiempo y escolaridad suficientes para enseñarlo, guiarlo y animarlo en casa¹⁴¹. Las diferencias en el nivel de escolaridad y la disponibilidad de tiempo de los padres o los cuidadores de los hogares pobres y no pobres es una de las causas más importantes de los efectos desiguales de la covid-19 en el aprendizaje del alumnado.

La combinación de falta de acceso a un aparato con conexión a Internet y unos padres con bajos niveles educativos que trabajan en la economía informal y no tienen tiempo, o tienen muy poco tiempo, para ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, provoca que las repercusiones del cierre de los centros de enseñanza sean altamente regresivas. Los efectos regresivos de la pandemia sobre las contribuciones familiares y escolares se combinan y se refuerzan mutuamente, y producen una interrupción significativa de la trayectoria de aprendizaje de los alumnos pobres y desfavorecidos. Cuando los Gobiernos decidieron cerrar las escuelas, las familias cambiaron su comportamiento para intentar amortiguar la interrupción que la decisión causaba en el aprendizaje, pero solo los hogares acomodados tenían los recursos para amortiguar el golpe. Los progenitores de familias acomodadas con un alto nivel educativo y trabajo seguro en el sector formal dedicaron más tiempo al proceso de aprendizaje de sus hijos o invirtieron en profesores privados. Los hogares pobres no

140. De Hoyos (2020).

141. Linden (2008); Bettinger et al. (2020); Escueta et al. (2020).

tenían los medios para adaptarse a las nuevas circunstancias, y absorbieron la mayor parte del impacto en el terreno educativo. Al cerrar las escuelas, las sociedades estaban cerrando también un gran nivelador social y quizá una de las pocas opciones viables de escapar de la pobreza¹⁴².

16.4. Lo que muestran los datos: ¿cómo puede repercutir la covid-19 en la desigualdad de aprendizaje?

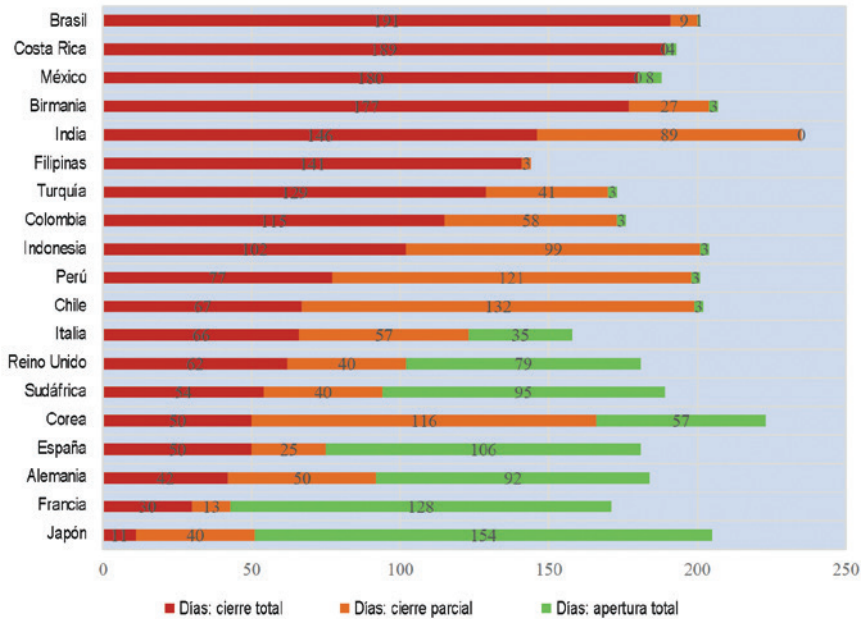
Este apartado se basa en el marco conceptual presentado en el apartado anterior para ofrecer pruebas iniciales sistemáticas de cómo podría repercutir la pandemia de covid-19 en la desigualdad de aprendizaje. Está organizado en torno a tres preguntas principales que sirven para orientarlo, a saber: i) ¿en qué medida han sido desiguales los cierres de centros docentes por la covid-19?; ii) ¿cómo podría afectar la actual capacidad de respuesta gubernamental a la pandemia a las repercusiones de la covid-19 sobre la desigualdad de aprendizaje?; y iii) ¿de qué manera podrían afectar las desigualdades previas a la crisis a la capacidad de los hogares de asegurar la continuidad del aprendizaje?

16.4.1. ¿En qué medida han sido desiguales los cierres de centros docentes por la covid-19?

La conmoción de la covid-19 no afectó a todos los países en el mismo punto del curso escolar, y supuso unas condiciones muy diferentes para la planificación, la preparación y el despliegue de las estrategias de mitigación y reparación por parte de los Gobiernos. En algunos países, en su mayoría del hemisferio norte, los cierres escolares vinieron al final del curso académico; en otros, retrasaron su comienzo; por último, en algunos coincidieron con una pausa (vacaciones) programada previamente. Las decisiones de los Gobiernos en lo que respecta a la duración de los cierres también fueron muy diferentes. En algunos países, los cierres ya duran casi un año, mientras que otros cerraron los centros durante menos de dos meses (Cuadro 16.7). El Cuadro 16.7 muestra la duración de los cierres para una selección de países elegidos con el fin de resaltar la diversidad de situaciones. Hay que señalar que incluso países vecinos de una misma región pasaron por duraciones y plazos de cierres de centros de enseñanza muy diferentes.

142. Glewwe et al. (2017) no encuentran pruebas de que los centros docentes de Vietnam sean más eficaces para los alumnos privilegiados. De hecho, uno de los efectos es que las niñas, a las que algunos consideran desfavorecidas, superan a los niños entre los cinco y los 10 años. En cambio, por presentar dos definiciones de “desfavorecido”, parece que las escuelas de Perú son más eficaces para los alumnos acomodados. La expansión de la educación primaria en Vietnam en las dos últimas décadas incluye la inversión efectiva en calidad de la educación, así como la centralidad de la igualdad, y concede especial importancia a que todos los alumnos alcancen unos “estándares mínimos”. Por el contrario, los centros de enseñanza de Perú padecen una baja calidad media y una alta desigualdad en aprendizaje del alumnado, con pruebas de la existencia de brechas étnicas y de ingresos, por ejemplo, en el acceso al aprendizaje y los resultados de este.

Cuadro 16.7: Número de días por condiciones de apertura desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021 en un grupo escogido de países



Además, las desiguales repercusiones de la covid-19 por género también desempeñarán un papel importante en la determinación de los efectos de la pandemia sobre la desigualdad de aprendizaje. Con los centros de enseñanza cerrados, las niñas de entornos de bajos ingresos podían dedicar más tiempos a cuidar de sus hermanos menores y a realizar otras tareas domésticas, lo cual podía provocar un mayor desinterés, un menor aprendizaje y, al final, un abandono escolar más elevado¹⁴³. El aumento de la ansiedad, el estrés, la violencia doméstica, el maltrato infantil y la carencia de cuidados de los niños, a menudo asociados con la inseguridad económica, tendrán repercusiones negativas duraderas en el aprendizaje del alumnado, en particular en las aptitudes socioemocionales¹⁴⁴.

Hay pocas pruebas respecto a las consecuencias del cierre de los centros educativos sobre el aprendizaje. No obstante, un volumen creciente de evaluaciones –en su mayoría en los países ricos– indican una eficacia desigual y relativamente baja del aprendizaje a distancia.

143. Shah y Steinberg (2020).

144. Griffith, A.K. (2020); Bullinger, Lindsey; Carr, Jillian B.; Packham, Analisa (2020); Bullinger, Lindsey y Raissian, Kerri y Feely, Megan y Schneider, William (2020).

Los testimonios de los pocos países europeos para los que se dispone de datos sobre el aprendizaje posteriores al cierre de las escuelas muestran una pérdida de aprendizaje significativa que afecta sobre todo a los estudiantes desfavorecidos. En Holanda, Bélgica y Suiza, a pesar del acceso casi universal a los servicios en línea, los investigadores descubrieron un descenso del rendimiento estudiantil y una creciente desigualdad, probablemente debido a que los niños de las familias acomodadas recibieron más apoyo de sus padres y dispusieron de un entorno de aprendizaje a distancia mejor¹⁴⁵. En Estados Unidos, independientemente del tipo de universidad, las tasas de matriculación de los estudiantes de institutos de bajos ingresos se desplomaron un 29% en otoño de 2020, un porcentaje que duplica el de los estudiantes de institutos de ingresos más altos¹⁴⁶.

Tabla 16.1: Repercusiones de la covid-19 en el aprendizaje

País	Resultado
Holanda	Tras ocho semanas de cierre, los estudiantes sufrieron una pérdida de aprendizaje de alrededor de 0,08 σ (3 puntos porcentuales), equivalente a una quinta parte del curso escolar (el mismo periodo que estuvieron cerrados las escuelas). Las pérdidas fueron hasta un 60% mayores entre los estudiantes de familias con menor nivel educativo.
Reino Unido	Todos los grupos sufrieron pérdidas de aprendizaje: en lectura, el equivalente a entre 1,6 y dos meses, y en matemáticas, el equivalente a más de tres meses. La pérdida de aprendizaje es especialmente alta en las escuelas desfavorecidas (2,2 meses en las escuelas con altas tasas de alumnos con derecho a alimentación escolar gratuita frente a 1,5 meses en los centros con tasas bajas de estudiantes de esta categoría).
Bélgica	Pérdida significativa de aprendizaje con un descenso de 0,19 σ en las notas de Matemáticas y 0,29 σ en las de neerlandés. La desigualdad dentro de un mismo centro aumentó en un 17% y un 20% en Matemáticas y Neerlandés respectivamente, y en un 7% y un 18%, respectivamente, entre centros. Las pérdidas de aprendizaje fueron mayores en los centros docentes con más alumnos desfavorecidos.
Suiza	Tras ocho semanas de cierre de los centros de enseñanza, los alumnos de primaria aprendían dos veces más deprisa cuando asistían a clases presenciales que con la enseñanza a distancia, y las diferencias de aprendizaje entre estudiantes aumentaron considerablemente. Por el contrario, el aprendizaje de los alumnos de secundaria no cambiaba significativamente entre clases virtuales o presenciales.

Fuente: Engzell, Frey y Vergageb (2021); Renaissance Learning, Education Policy Institute (2021); Maldonado y De Witte (2020); Tomasik, Helbling y Moser (2020).

145. Engzell, Frey y Verhagen (2021); Bol (2020).

146. Whitmire (2020).

16.4.2. ¿Cómo podría afectar la actual capacidad de respuesta gubernamental a la pandemia a las repercusiones de la covid-19 sobre la desigualdad de aprendizaje?

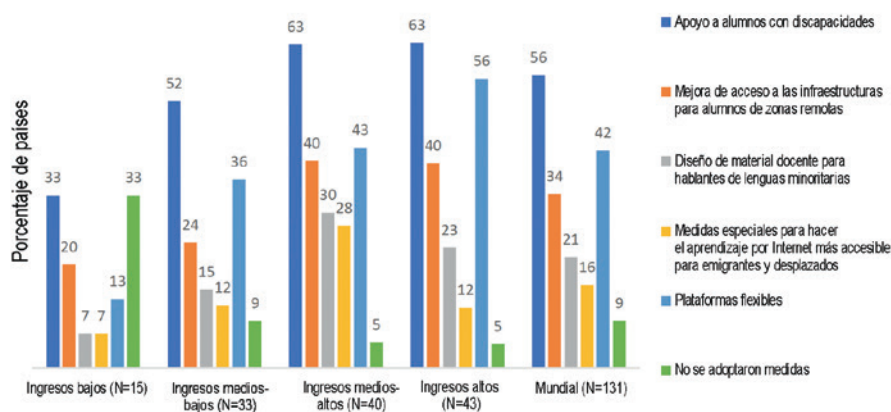
Las respuestas de los Gobiernos a estas perturbaciones también han sido muy desiguales. En primer lugar, aunque la mayoría de los países respondieron a los cierres de los centros de enseñanza ensayando diferentes mecanismos de aprendizaje a distancia, el acceso a estas iniciativas y su eficacia han variado enormemente. Los países de bajos ingresos recurrieron con más frecuencia a estrategias de comunicación unidireccionales, como la radio y la televisión, mientras que los de ingresos altos utilizaron estrategias bidireccionales, tales como plataformas de Internet, potenciadas con paquetes de material pedagógico para casa. La variabilidad de las respuestas en cuanto a mecanismos de enseñanza a distancia y duración de los cierres de los centros docentes apunta a experiencias muy distintas entre países, lo cual probablemente haya acentuado la divergencia entre países ricos y pobres en cuanto a desigualdad de aprendizaje.

Además, dentro de un mismo país los niños han vivido experiencias radicalmente diferentes que resultan de las diferencias en las condiciones escolares y familiares. De repente, y más rápidamente de lo esperado, a muchos profesores se les exigió que se convirtieran en expertos en tecnología que se conectaran digitalmente con sus alumnos y crearan sistemas alternativos de aprendizaje utilizando plataformas digitales. Si sus alumnos tenían Internet y condiciones para trabajar en casa, podrían compensar en parte la falta de clases presenciales. Otros profesores, cuyos alumnos solo tenían acceso a un teléfono móvil compartido con varios miembros de la familia, se encontraron con dificultades mayores. Esos estudiantes podían seguir la programación educativa por televisión o por radio, pero con varios hermanos en una casa pequeña y poco espacio para concentrarse, además de ningún espacio para interactuar con los profesores y hacerles preguntas, el aprendizaje les resultaba más difícil. Muchos otros alumnos se desvincularon por completo del proceso educativo. Algunos –en países tan diversos como Indonesia, Kenia y Colombia– pudieron afrontar fácilmente los cambios tras el cierre de las escuelas, pero la mayoría, no. El año 2020 señala una experiencia diferente de la infancia que esos jóvenes recordarán toda su vida, y que repercutirá para siempre en sus competencias y sus perspectivas económicas.

En una encuesta conjunta Unesco-Unicef-Banco Mundial sobre los cierres de centros de enseñanza realizada a finales de 2020, se preguntó a los ministerios de Educación qué políticas habían puesto en práctica para evitar la exclusión de los estudiantes sin acceso al aprendizaje a distancia. Como ya hemos mencionado, la mayoría de los países aplicaron estrategias basadas en plataformas múltiples, con patrones sorprendentemente diferentes según el país. Una tercera parte de los países de bajos ingresos (33) declararon que no habían tomado ninguna medida para reducir el riesgo de exclusión de los estudiantes del

aprendizaje a distancia, una cifra seis veces más alta que la de los países de ingresos altos (Cuadro 16.8). La probabilidad de que se adoptaran medidas con empleo de plataformas flexibles y personalizadas era significativamente más alta en los países de ingresos medios y altos. Dichas plataformas incluían desde modalidades de aprendizaje asincrónico (que permiten mayor flexibilidad a cada alumno y ofrecen la libertad de avanzar al propio ritmo, e integrar los distintos hábitos de aprendizaje) hasta el uso de las instalaciones escolares para prestar apoyo a los estudiantes que lo necesitaran y a los que corrían el riesgo de desvincularse y abandonar los estudios¹⁴⁷.

Cuadro 16.8: Medidas para estudiantes en riesgo de exclusión del aprendizaje a distancia por nivel de ingresos del país.



Fuente: Cálculos de los autores utilizando la encuesta conjunta Unicef/Unesco/Banco Mundial.

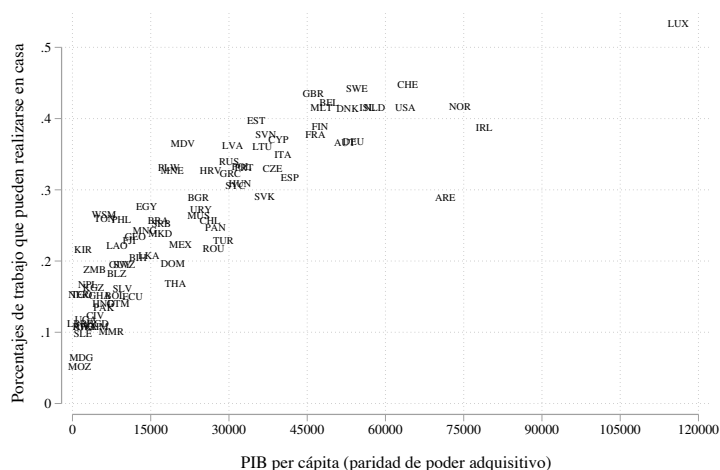
16.4.3. ¿Cómo pueden agravar la crisis de aprendizaje las desigualdades de las familias y los hogares antes de la covid-19 y su comportamiento después de esta?

Como hemos descrito anteriormente, la conmoción económica resultado de la covid-19 se ha distribuido muy desigualmente entre países y dentro de estos, y los hogares de la franja más baja de la distribución de ingresos han soportado la mayor parte de la carga. Esta desigualdad se explica, entre otros factores, por las diferencias en las condiciones del mercado laboral anteriores a la pandemia: mientras que los trabajos formales de alta cualificación se prestaban a ser realizados en casa, los más precarios fueron más vulnerables a los cierres. El Cuadro 16.9 muestra que menos de un tercio de los miembros de los hogares de los

147. Unesco (2016).

países en desarrollo –a la izquierda de la línea vertical en el gráfico– tenían una ocupación que se pudiera realizar desde casa¹⁴⁸. Además, un porcentaje significativo de hogares urbanos cuya renta anterior a la pandemia se situaba por debajo de la línea de pobreza, obtenían sus ingresos de actividades con poco o ningún margen para realizarlas en régimen de teletrabajo¹⁴⁹.

Cuadro 16.9: Teletrabajo y PIB per cápita



Fuente: Dingel y Neiman (2020).

Debido a sus perfiles profesionales, a los miembros de los hogares pobres les resultó más difícil adaptarse a los cierres, con lo cual soportaron una parte desproporcionada del impacto de la pandemia. Los datos de anteriores crisis económicas muestran que el aprendizaje de los estudiantes sufre con los descensos inesperados de los ingresos¹⁵⁰. Los padres tienen menos tiempo y menos recursos para garantizar que la casa disponga de unas condiciones mínimas para el aprendizaje. En los entornos de bajos ingresos cabe la posibilidad de que la alimentación no esté asegurada, o de que se empuje a los niños a incorporarse al mercado laboral. Todo ello merma el aprendizaje estudiantil.

Otra desigualdad anterior a la pandemia que influye en la incidencia de la covid-19 sobre el aprendizaje es la disponibilidad de aparatos con conexión a Internet. El Cuadro 16.10 muestra la marcada desigualdad en la distribución del acceso a un teléfono móvil o a

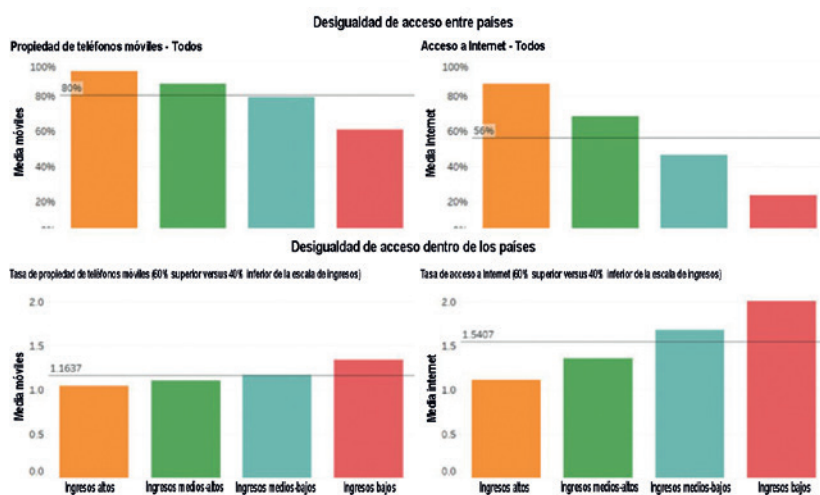
148. Dingel v Neiman (2020).

149. Alfaro, Becerra y Eslava (2020).

150. Shafiq (2010); Shores y Steinberg (2017).

Internet entre países y en el interior de estos. En los países de ingresos altos, el porcentaje de propietarios de teléfonos móviles llega al 94%, mientras que en los de ingresos bajos es solamente del 61%. El acceso a Internet alcanza el 87% en los primeros, y solo el 24% en los segundos. Además, dentro de los países la desigualdad de acceso presenta diferencias enormes. En los países ricos, por ejemplo, el nivel de acceso a Internet no difiere mucho entre el 40% inferior y el 60% superior de la escala de ingresos. En los de bajos ingresos, las tasas de acceso se duplican en el 40% superior.

Cuadro 16.10: Diferencias entre países y dentro de estos en cuanto a propiedad de teléfonos móviles y acceso a ellos por nivel de ingresos.

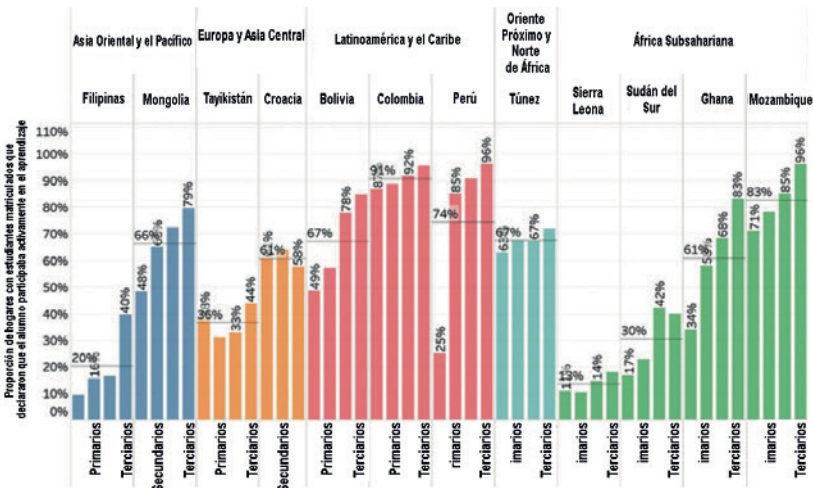


Fuente: Cálculos de los autores utilizando la Encuesta Mundial Gallup (2019).

Tal vez lo que más influya en las repercusiones desiguales de la pandemia sobre el aprendizaje sean las diferencias previas en cuanto a escolaridad de los progenitores. Los padres con un nivel de formación más alto no solo pudieron adaptarse mejor a los cambios en las condiciones del mercado laboral, sino que también solían disponer de conocimientos relacionados con los contenidos necesarios para ayudar a sus hijos durante la escolarización en casa. Los padres o cuidadores con más estudios también son más conscientes de la importancia que tienen los resultados del aprendizaje a la hora de determinar las futuras oportunidades de sus hijos en el mercado laboral, lo cual actuó como un incentivo para que participaran en las actividades escolares en casa. El Cuadro 16.11 muestra que tanto se involucraron los alumnos en el aprendizaje a distancia por países de diferentes zonas según el nivel máximo de estudios de los adultos de la unidad familiar. También en este caso es probable que aumenten las desigualdades tanto entre grupos como dentro de ellos, ya que

el nivel de involucramiento con el aprendizaje durante la pandemia es muchísimo mayor entre los hijos de padres con estudios. Mientras que más del 80% de los estudiantes de los hogares en los que había un adulto con un alto nivel educativo (educación terciaria) siguieron participando activamente en el aprendizaje durante el periodo de cierre de los centros docentes, la implicación fue mucho menor en las familias en las que los adultos tenían niveles inferiores. En varios países, la probabilidad de que los estudiantes de hogares en los que los adultos no tenían estudios participaran activamente en el aprendizaje durante el mismo periodo era entre tres y cuatro veces más baja.

Cuadro 16.11: Implicación de las familias en el aprendizaje en los últimos siete días según el nivel educativo máximo de los adultos de la unidad doméstica



Fuente: Cálculos de los autores utilizando la Encuesta Telefónica de Alta Frecuencia del Banco Mundial (2020).

Nota: La unidad de referencia de la encuesta fue la unidad doméstica. Las respuestas corresponden a un periodo de siete días. Las respuestas de Latinoamérica para el Ciclo 1 se eliminaron para evitar una ventana de referencia diferente.

16.5. Políticas educativas para mitigar y subsanar las pérdidas de aprendizaje

Como hemos visto en los apartados anteriores, la covid-19 no solo ha provocado una reducción del aprendizaje, sino que probablemente resulte en una desigualdad de aprendizaje catastrófica. Los países necesitan con urgencia aplicar medidas compensatorias para evitar que la conmoción temporal se convierta en permanente. Algunas de estas medidas pueden ponerse en marcha al reabrir los centros de enseñanza, mientras que otras tienen que implementarse lo antes posible para complementar las intervenciones de aprendizaje

a distancia. No cabe duda de que todas las políticas compensatorias requieren un diseño cuidadoso, la formación de los responsables de aplicarlas sobre el terreno, los recursos financieros necesarios, y liderazgo político.

A corto plazo, una tarea fundamental de los sistemas educativos es evitar que las posibles repercusiones de la covid-19 descritas más arriba se transformen en desvinculación de los estudiantes y acaben en abandono escolar. Por ello, las políticas educativas compensatorias deben identificar a los alumnos más perjudicados, llegar a ellos, y mantener su interés para asegurar su vuelta a los centros educativos cuando estos reabran. En el Cuadro 16.12 se observa que las estrategias para fomentar la renovación de matrícula incluyen campañas de información y comunicación, incentivos económicos y no económicos, sistemas de alerta temprana con intervenciones de apoyo específicas, y programas educativos especiales para niñas embarazadas en los casos en los que se les prohíbe regresar a la escuela.

Cuando vuelvan a abrir las escuelas, al menos con una modalidad híbrida, los esfuerzos deberán centrarse en compensar las pérdidas de aprendizaje y brindar más apoyo a los alumnos que más hayan sufrido a causa de la pandemia. Para ayudar a los que tengan mayores deficiencias de aprendizaje a ponerse al día, los países pueden medir el alcance y la incidencia de la pérdida de aprendizaje y aplicar medidas educativas compensatorias tales como añadir horas adicionales de clase, implementar pedagogías específicas dirigidas a los más rezagados (por ejemplo, metodologías de enseñanza al nivel correcto), tutorías, o programas de aprendizaje acelerado (ver Cuadro 16.12)¹⁵¹.

Dadas las limitaciones económicas y operativas, es importante asegurar que los recursos se asignen de manera eficiente. Una opción es que los ministerios de Educación pongan en marcha una combinación de respuestas a nivel de todo el sistema para hacer frente a la pérdida generalizada de aprendizaje a escala nacional (como la racionalización del plan de estudios)¹⁵² con estrategias más específicas (como las tutorías y la enseñanza al nivel correcto) para afrontar la desigualdad de la pérdida de aprendizaje. Con respecto a las estrategias específicas, los ministerios podrían considerar asignar recursos y asistencia técnica a los centros de enseñanza en función de la proporción de alumnos desfavorecidos. En los contextos de baja capacidad, podría ser necesario ofrecer apoyo directo a los centros para implementar las medidas compensatorias con el apoyo de ONG o de voluntarios. En los contextos en los que las escuelas y las entidades educativas regionales tengan la capacidad necesaria, los ministerios podrían considerar la creación de una lista de opciones

151. Mundy y Hares (2020).

152. Por ejemplo, cuando los centros de enseñanza abran en otoño, Francia proporcionará a los docentes guías que expliquen los objetivos prioritarios para el curso.

compensatorias y la transferencia de fondos a las escuelas o a los distritos, a fin de que estos seleccionen las medidas que funcionarían mejor para su población estudiantil. La selección de las opciones compensatorias adecuadas al contexto se podría llevar a cabo con la orientación técnica de las autoridades educativas centrales. Los subapartados que siguen describen varias intervenciones educativas para las cuales se dispone de pruebas que demuestran su eficacia para aumentar la renovación de matrícula de los alumnos y la mejora de su aprendizaje una vez escolarizados.

Cuadro 16.12: Medidas compensatorias para reducir la desigualdad de aprendizaje tras la reapertura de los centros docentes

VUELTA A LA ESCUELA

Reinscripción

- Campañas de información y concienciación sobre la reapertura de los centros docentes y el valor de la educación.
- Incentivos económicos y no económicos (ayuda en función de las necesidades).
- Sistemas de alerta temprana e intervenciones de apoyo específicas.
- Programas de educación especial para niñas embarazadas a las que se prohíbe asistir a la escuela.

APRENDER Y JUGAR

Recuperar la pérdida de aprendizaje

- Identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos y la desigualdad de aprendizaje en el aula/centro.
- Medir el alcance y la desigualdad de la pérdida de aprendizaje.
- Horas de clase adicionales.
- Pedagogías específicas para los más rezagados (grupos más pequeños, tutoría individual, enseñanza al nivel del alumno).
- Programas de aprendizaje acelerado.

16.5.1. Medidas compensatorias para incrementar la renovación de matrícula

Para evitar la desvinculación del proceso de aprendizaje y aumentar la renovación de matrícula, los responsables políticos pueden considerar ofrecer a los alumnos y a los padres información sobre los programas de educación a distancia disponibles, los planes de reapertura de los centros docentes, los protocolos de seguridad en las escuelas y los beneficios

de la educación para la obtención de ingresos. En su forma más elemental, los programas de información y concienciación pueden informar a los padres sobre los programas de educación a distancia o de educación híbrida disponibles, los planes de reapertura de los centros de enseñanza (incluyendo fechas y lugares), y el proceso para que los niños vuelvan a la escuela.¹⁵³ Para neutralizar el miedo al contagio estando en el colegio, las campañas también pueden incluir mensajes sobre los protocolos de seguridad en los centros escolares y las pruebas de la baja transmisión de la enfermedad entre los más jóvenes. Es importante destacar que la inclusión de información específica y relevante sobre los beneficios de la educación en función del contexto puede ser útil para aumentar la matriculación (y el éxito) en entornos en los que esa información va en contra de las creencias de los jóvenes y sus padres (por ejemplo, en lugares donde los jóvenes conocen pocos casos de personas de sus comunidades con alto nivel de formación que triunfan en el mercado laboral)¹⁵⁴. Esto último se ha comprobado con resultados positivos en intervenciones a pequeña escala en Madagascar, Perú y República Dominicana.¹⁵⁵

La difusión de información no puede esperar a que las escuelas vuelvan a abrir. Las comunicaciones deben ser continuas, de manera que el vínculo entre el alumno y la escuela permanezca activo y se evite el desinterés. Por ejemplo, en Pakistán un ensayo controlado aleatorizado (RCT por sus siglas en inglés) está evaluando el efecto de una intervención que incluye planes de clases, mensajes de texto (SMS) y mensajes telefónicos para fomentar la aceptación de la enseñanza a distancia, así como SMS con información sobre los planes de reapertura de los centros docentes, las becas escolares, los beneficios del aprendizaje y otros beneficios sociales para animar a renovar la matrícula.¹⁵⁶ En Madagascar, Etiopía, Pakistán y Sierra Leona también se están llevando a cabo campañas de reinscripción centradas en los alumnos con mayor riesgo de abandono de los estudios (niñas y estudiantes de comunidades marginales). En Filipinas se está aplicando una estrategia en múltiples frentes para que los niños vuelvan a la escuela. La estrategia incluye procedimientos de matrícula más flexibles, seguimiento de la inscripción de cada alumno por parte de los profesores, y una campaña intensiva en los medios de comunicación (incluidos Facebook, Twitter, la televisión local y la radio).¹⁵⁷

Los sistemas de alerta temprana (SAT) se pueden utilizar para identificar a los niños y los

153. Ludvigsson (2020); Munro y Faust (2020); Dattner, Goldberg, Katriel et al. (2020); Rajmil (2020); Heavy, Casey, Kelly et al. (2020); Isaacs, Britton, Howard-Jones et al. (2020).

154. Global Education Advisory Panel (2020); Adelman y Székely (2017).

155. Nguyen (2008); Neilson, Gallego y Molina (2016); Jensen (2010).

156. SIEF (2020).

157. Los procedimientos flexibles incluyen aceptar matrículas después del comienzo del curso escolar, ampliar los plazos para presentar la documentación para la inscripción, y crear nuevos espacios para formalizar la matrícula. Unesco (2020a).

jóvenes en peligro de desvinculación y no regreso a la escuela, y proporcionarles apoyo personalizado. Los SAT utilizan datos sobre los factores de riesgo que contribuyen al abandono escolar (por ejemplo, la asistencia o el rendimiento académico) para reconocer a los alumnos afectados y realizar intervenciones que los ayuden a seguir escolarizados. Estas intervenciones pueden incluir mensajes de texto o llamadas que los animen a participar en el aprendizaje a distancia, suministro de los materiales necesarios, notificación a los padres cuando los niños no participan o no vuelven a matricularse, apoyo virtual (por Internet, teléfono, SMS) individual por parte de los profesores o de voluntarios, actividades extraescolares, planes de tutoría, clases de recuperación, apoyo psicosocial, asesoramiento, e incluso incentivos monetarios y no monetarios. Los SAT son más eficaces en los países que disponen de suficientes datos sobre los alumnos, donde el abandono escolar no está generalizado, y donde los centros docentes pueden prestar apoyo a los estudiantes identificados como en riesgo¹⁵⁸. De hecho, mientras que en Estados Unidos, Holanda, Camboya y Serbia han reducido el absentismo (si bien en una prueba piloto a pequeña escala), en Tayikistán, India y Timor Oriental no han resultado eficaces¹⁵⁹. Para responder a la covid-19, Salvador (Brasil) está combinando los programas de recuperación acelerada del aprendizaje con la expansión a escala de todo el sistema de un SAT en el que unos *agentes da educação* hacen un seguimiento de la asistencia a la escuela y visitan a las familias de los jóvenes en riesgo para evitar el abandono escolar¹⁶⁰.

Aunque las repercusiones todavía no se han medido de manera generalizada, numerosos países están utilizando apoyo tecnológico para complementar la enseñanza a distancia para los más vulnerables durante la covid-19. En Italia, 3,6 horas semanales de tutoría individual gratuita a través de Internet ofrecida por universitarios voluntarios tuvieron un efecto significativo sobre los resultados académicos, las aptitudes socioemocionales y el bienestar psicológicos de los estudiantes. Cabe destacar que los efectos fueron mayores para los alumnos de origen social más bajo y para los emigrantes¹⁶¹. En Botsuana, el envío de SMS semanales con problemas de matemáticas y las llamadas telefónicas de 15 a 20 minutos de duración para repasar los problemas aumentaron de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes durante el cierre de los centros docentes¹⁶². En otros países se han puesto a prueba intervenciones similares. En

158. Los procedimientos flexibles incluyen aceptar matrículas después del comienzo del curso escolar, ampliar los plazos para presentar la documentación para la inscripción, y crear nuevos espacios para formalizar la matrícula. Unesco (2020a).

159. Faria, Sorensen, Heppen, Bowdon y Eisner (2018); De Witte y Cabus (2010); Mathematica (2015); Jovanović, Marković-Cekić, Jokić y Ranković (2017); Early (2015); Mathematica (2015).

160. World Bank (en prensa).

161. Carlana y La Ferrara (2021).

162. Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng (2020).

Bangladesh, los investigadores están evaluando el efecto de los mensajes SMS, el compromiso de los profesores y la reducción del coste de Internet sobre la participación de los estudiantes en la plataforma oficial de aprendizaje a distancia, el aprendizaje del alumnado y el bienestar socioemocional. En Ecuador, los expertos valoran los resultados que puede dar enviar recordatorios por SMS para animar a los alumnos a completar su formación a través de Internet acompañándolos de incentivos (un boleto para el sorteo semanal de un premio al completar un módulo de aprendizaje), así como el trabajo por parejas para los estudiantes de bajo rendimiento. En Guatemala también se está evaluando el efecto de las parodias radiofónicas con mensajes para estimular a los más pequeños, y de los mensajes de voz dirigidos a fomentar la participación. Por último, en Sierra Leona están en proceso de evaluación los resultados de los SMS que recuerdan que se escuche el programa de educación a distancia por radio y la tutoría telefónica complementaria por parte de los profesores¹⁶³.

Cuando las causas de la no reincorporación son económicas, puede ser útil ofrecer incentivos que compensen los costes de oportunidad y aumenten los beneficios inmediatos de la vuelta a la escuela. Estos incentivos pueden ser económicos (concesión de becas, exención de tasas, transferencias condicionales de efectivo) o no (comidas o material escolar, como libros, uniformes, alimentos, transporte, radios o tabletas, gratuitos)¹⁶⁴. Las transferencias de efectivo bien dirigidas han demostrado tener efectos positivos sobre las tasas de matriculación y abandono en contextos de baja participación escolar¹⁶⁵. Para que cumplan su función, es fundamental que se destinen a niños que, de no ser por ellas, no continuarían escolarizados debido a presiones económicas o a los altos costes de oportunidad fuera de la escuela. Las becas pueden ser ineficaces cuando no están bien dirigidas o la verdadera limitación que lleva al abandono es académica más que económica¹⁶⁶.

Tras la crisis del ébola, Sierra Leona llevó las tasas de reinscripción al 95% garantizando unos protocolos mínimos de seguridad (jabón y los llamados “cubos de Verónica” para el lavado de manos), utilizando campañas de concienciación masiva (anuncios musicales por radio, comités de vuelta a la escuela con participación de los padres), formando en la prestación de apoyo psicosocial, y eliminando las tasas escolares, incluidos los libros de los alumnos. En respuesta a la covid-19, numerosos países están ofreciendo incentivos similares. Por ejemplo, Unicef trabaja con Airtel África en 13 países subsaharianos para proporcionar transferencias de efectivo por móvil a las familias

163. SIEF (2020).

164. Adelman y Székely (2017)..

165. Global Education Advisory Panel (2020).

166. De Hoyos, Attanasio y Meghir (2019).

de 133 millones de niños en edad escolar a fin de fomentar la reinscripción y el aprendizaje a través de Internet¹⁶⁷.

Ofrecer a las niñas embarazadas programas de educación especial también puede ser fundamental para aumentar el interés por la escolarización y hacer que suba la reinscripción, especialmente en los países que prohíben que las niñas en estado asistan a la escuela. Durante la crisis del ébola de 2014, los centros docentes sierraleoneses estuvieron cerrados ocho meses. Tras su reapertura, las probabilidades de escolarización de las niñas de entre 12 y 17 años eran 16 puntos porcentuales más bajas, y su participación en el trabajo infantil subió 19 puntos porcentuales¹⁶⁸. En algunas comunidades, los embarazos de adolescentes aumentaron hasta un 65% debido a las condiciones socioeconómicas impuestas por el brote¹⁶⁹. Durante ese periodo, el país prohibió a las chicas visiblemente embarazadas volver a la escuela o presentarse a los exámenes. La consecuencia fue una generación de jóvenes madres que vieron su futuro truncado. Por fortuna, en marzo de 2020 el Gobierno revocó la prohibición y puso en marcha la campaña “Ninguna niña en edad escolar embarazada”, que incluye mensajes rotundos a jefes, líderes religiosos, la policía, enfermeras, padres, profesores y a las propias niñas sobre la importancia de proteger a las jóvenes e invertir en ellas, mejorar la educación sobre salud sexual reproductiva, reducir a cero la mortalidad materna de las adolescentes, aumentar la finalización de los estudios y la promoción académica, y proteger la salud de las niñas¹⁷⁰.

16.5.2. Medidas compensatorias para recuperar la pérdida de aprendizaje

Lo primero que tienen que hacer los países es evaluar el aprendizaje del alumnado para entender cuál es la mejor manera de adaptar sus prácticas y su material docente a las necesidades de este. En los países en los que se dispone de una evaluación del aprendizaje lo bastante reciente, debería ser posible diseñar un instrumento temporal comparable y utilizarlo para medir el alcance de las pérdidas de aprendizaje¹⁷¹. Los países necesitan conocer el alcance de la pérdida de aprendizaje y saber si las repercusiones fueron similares para todos los alumnos de cada grupo, centro docente, distrito o país, y no deben esperar hasta la reapertura de las escuelas para medir el nivel actual

167. Onyango, Resnick, Davis y Shah (2019).

168. Bandiera, Buehren, Goldstein y Smurra (2018).

169. Onyango, Resnick, Davis y Shah (2019).

170. Calimoutou (2020); Sierra Network (2020).

171. Recientemente, la Universidad Industrial de Santander (UIS), en Colombia, y el Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER, por sus siglas en inglés) han desarrollado una estrategia de Monitorización de los Impactos en los Resultados Académicos (MILO, por sus siglas en inglés) utilizando como punto de partida evaluaciones regionales de aprendizaje realizadas en los últimos años, como el Programa para el Análisis de Sistemas Educativos de la Conferencia de los Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa (PASEC) 2019 o las Evaluaciones Nacionales del Aprendizaje, para diseñar instrumentos comparables en el tiempo.

de aprendizaje de su alumnado y la posible pérdida de aprendizaje. Por ejemplo, el Ministerio de Educación y Educación Técnica de Egipto ha adaptado sus exámenes de manera que los alumnos de 3º a 9º son evaluados a través de proyectos de investigación multidisciplinar con libro abierto realizados en casa, y a los de 10º y 11º utilizando test por ordenador completados también en casa¹⁷². Asimismo, Ghana y Ruanda ensayarán evaluaciones formativas a distancia utilizando tecnologías básicas de telefonía móvil para apoyar el aprendizaje fuera de las aulas físicas. Francia planea seguir una vía más tradicional realizando evaluaciones de principio de curso para los grados primero, sexto y 12º, y proporcionando pruebas de muestra para que los profesores evalúen el aprendizaje del alumnado a nivel de aula¹⁷³.

Aumentar el tiempo de docencia podría ser una manera de recuperar el aprendizaje perdido durante los cierres. Esto podría implicar aumentar las horas lectivas por jornada escolar (con jornadas más largas o recreos más cortos), alargar la semana (mediante la escuela de fin de semana), ofrecer escuela de verano, o empezar el curso más pronto o terminarlo más tarde. La ampliación de la jornada escolar ha tenido efectos positivos estables sobre el aprendizaje en Estados Unidos, Etiopía, Perú, Chile, Colombia, Uruguay y Argentina¹⁷⁴. Pruebas rigurosas de todo el mundo indican que los programas de verano o fuera del horario lectivo pueden redundar en un importante incremento del aprendizaje para los más desfavorecidos¹⁷⁵. Según la encuesta de Unesco, Unicef y el Banco Mundial sobre la Respuesta Educativa Nacional a los Cierres Escolares por la Covid-19, casi una cuarta parte de los sistemas de enseñanza proyectan aumentar las horas lectivas en la segunda mitad del curso¹⁷⁶. Por ejemplo, Francia ha destinado 200 millones de euros a ofrecer “vacaciones de aprendizaje”, que serán financiadas en su totalidad para los niños de familias humildes. A través de este programa, un millón de niños podrán ir a su escuela habitual, a un campamento de verano en el campo o en la costa, a campamentos de verano de aprendizaje o a centros de ocio para el aprendizaje con el fin de recuperar formación y jugar¹⁷⁷.

Los alumnos que van especialmente rezagados con respecto a sus compañeros pueden necesitar una atención específica, como las tutorías individuales o en pequeños grupos, cuando las escuelas vuelvan a abrir¹⁷⁸. Los datos disponibles muestran que las tutorías intensivas (al menos cuatro veces por semana) con un grupo pequeño de alumnos (menos

172. OECD, World Bank, Global Education Innovation Initiative, *hundrED* (2020).

173. Unesco (2020b).

174. Patall, Coper y Allen (2010); Murnane y Ganimian (2014); Orkin (2013); Agüero (2016); Bellei (2009); Pires y Urzua (2014); Hincapié (2014); Cerdán-Infantes y Vermeersch (2014).

175. McLaughlin y Pitcock (2009); Allensworth y Schwartz (2020); Snipes, Huang, Jaquet y Finkelstein (2016).

176. Unesco, Unicef, Banco Mundial (2020).

177. Ouest-France (2020).

178. Evidence for Learning; Elbaum; Vaughn, Tejero Hughes y Watson Moody (2000).

de seis niños) tiene un efecto importante sobre el aprendizaje, especialmente si se realizan en horario escolar¹⁷⁹. Por ejemplo, en Boston, las clases particulares ofrecidas por recién licenciados a estudiantes de secundaria cuatro veces por semana resultó en una mejora del aprendizaje equivalente a uno o dos años más de matemáticas en un solo curso escolar por encima de lo que suelen aprender los alumnos. En Níger y Nigeria, un programa de tutorías de seis horas semanales dirigido a niños desplazados y refugiados también tuvo efectos significativos en lectura y matemáticas, sobre todo cuando iba acompañado de actividades de aprendizaje socioemocional (ejercicios de conciencia plena y juegos mentales)¹⁸⁰. Los programas que combinan la terapia cognitivo-conductual con la tutoría académica tuvieron igualmente efectos considerables en las tasas de abandono escolar en comunidades en riesgo de Estados Unidos y Canadá¹⁸¹. En cambio, en México, una intervención de tutoría en Matemáticas y un programa basado en la terapia cognitivo-conductual con una aceptación limitada tuvieron efectos diversos en las aptitudes socioemocionales y ninguno en las notas de matemáticas¹⁸². A la hora de diseñar programas de tutoría, los incentivos se deben planificar cuidadosamente. Como han documentado diferentes expertos, las tutorías individuales pueden provocar distorsiones negativas en el sistema educativo cuando los profesores ofrecen a sus propios alumnos clases privadas con fines de lucro. Esto da a los docentes un incentivo generalizado para enseñar menos en sus horas lectivas normales a fin de generar demanda de clases particulares¹⁸³.

Para responder a la covid-19, el 62% de los países tiene previsto introducir un programa de recuperación específico. Por ejemplo, Inglaterra ha creado un fondo de 1.000 millones de libras con dos ramas: 350 millones se dedicarán a asegurar que los alumnos más desfavorecidos puedan acceder a tutores a lo largo del año, y 650 millones irán destinados a los centros de primaria y secundaria, que tendrán la opción de ofrecer tutorías individuales o en grupo a los alumnos que consideren que lo necesitan¹⁸⁴. Con el programa *Devoirs faits* [Deberes hechos] (que ofrece apoyo voluntario para hacer los deberes), Francia costeará 1,5 millones de horas lectivas adicionales, de manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de recibir al menos tres horas de ayuda semanales con las tareas para casa¹⁸⁵.

179. Education Endowment Foundation; Nichow, Oreopoulos y Quan (2020); Allensworth y Schwartz (2020); Robinson, Kraft y Loeb (2021).

180. 3EA (2017).

181. Adelman y Székely (2017).

182. Avitabile, Cuevas, De Hoyos y Jamison (2019).

183. Bray y Lykins (2012); Dang (2007); Jayachandran (2014); Amam (2016); Bray, Zhan, Lykins et al. (2014); Bray (2003); Ille (2015).

184. Richardson (2020).

185. Unesco (2020b).

Filipinas también ha puesto en marcha un plan para que los alumnos que saquen notas por debajo del 75% reciban clases particulares durante seis semanas. Como alternativa, los centros docentes tienen la opción de organizar clases de recuperación para el próximo curso¹⁸⁶.

Merece la pena considerar las iniciativas para orientar la docencia por nivel de aprendizaje en vez de por curso o edad como una alternativa para recuperar aprendizaje. Estos programas consisten en agrupar a los alumnos por su nivel de conocimientos, con una docencia diseñada para evaluar continuamente sus progresos y apuntalar los conocimientos para pasar al siguiente nivel. Sus diferentes modalidades incluyen agrupar a los estudiantes durante toda la jornada escolar o parte de ella; agruparlos durante el curso escolar en clases fuera del horario lectivo o en campamentos de verano, y recurrir a profesores funcionarios, a voluntarios o a ayudantes. Iniciativas de este tipo se han aplicado con éxito en diferentes contextos, como Kenia, Ghana, Zambia, India y Brasil¹⁸⁷. Con el programa *Acelera Brasil*, los alumnos se dividieron en clases separadas según sus necesidades. Los más rezagados recibieron clases suplementarias que les permitieron ponerse al día. Al cabo de cinco años, el 52% de los alumnos participantes del Estado de Paraíba adelantaron más de un curso y se reincorporaron a su grupo de edad correspondiente. En el Estado de Pernambuco, la tasa de abandono tras la aplicación del programa fue significativamente más baja que la media (3,2% frente a 14,8%). En el Estado de Tocantins, el 99% de los alumnos que concluyeron el programa pasaron al siguiente nivel¹⁸⁸. En el programa *Balsakhi* de India, un tutor de la comunidad local trabajaba dos horas al día (de un total de cuatro horas de clase) con un grupo de 15 a 20 niños que se estaban quedando por detrás de sus compañeros. En ese tiempo, el tutor se centraba en mejorar las competencias fundamentales, lo cual tuvo resultados positivos notables en el aprendizaje¹⁸⁹.

Los programas informáticos pueden ayudar a adaptar la docencia a las necesidades de los estudiantes, y pueden utilizarse mientras las escuelas están cerradas y dependen de plataformas por Internet para impartir enseñanza a distancia. Por ejemplo, en una intervención en Vadodara (India), que logró mejoras estadísticamente significativas en los resultados académicos, los alumnos de cuarto recibieron dos horas semanales de tiempo de ordenador compartido para que jugaran a juegos matemáticos acordes a sus capacidades¹⁹⁰. Otra intervención analizada con rigor que obtuvo resultados muy positivos ofreció clases fuera

186. Ibid

187. Duflo, Dupas y Kremer (2011); Banerjee, Banerji, Berry, Duflo, Kannan, Mukerji, Shotland y Walton (2017).

188. Unesco (2020b).

189. Banerjee, Cole, Duflo y Linden (2007).

190. Muralidharan, Singh y Ganimian (2019).

del horario lectivo seis días a la semana, con 45 minutos de aprendizaje individual autónomo utilizando la aplicación Mindspark, seguidos por 45 minutos de aprendizaje en grupo guiado con un profesor ayudante y entre 12 y 15 alumnos¹⁹¹. Intervenciones similares en países avanzados (y en Uruguay a nivel nacional) también han dado resultados positivos, sobre todo para los más vulnerables¹⁹². Después de la covid-19, el Gobierno de Ecuador tiene previsto mejorar la preparación académica de los estudiantes con importantes lagunas de conocimiento curricular ofreciendo a 16.000 alumnos de primero de 90 institutos técnicos de todo el país programas adaptativos de recuperación asistidos por ordenador durante 12 meses¹⁹³.

Por último, los programas de aprendizaje acelerado pueden reducir la desigualdad de aprendizaje. Son iniciativas dirigidas a completar los resultados educativos en un periodo más breve, y normalmente proporcionan una ruta alternativa para volver a aprender a aquellos que se han quedado atrás con respecto a sus coetáneos después de abandonar la escuela. Programas de esta clase se han aplicado en Afganistán, Bangladesh, Brasil, Burundi, Camboya, Ghana, Honduras, Liberia, Malawi, Sierra Leona, Tanzania, Mali, Burkina Faso, Níger y Etiopía, entre otros.

La mayor parte de las intervenciones se han centrado en clases de primaria y grupos pequeños con alumnos de diferentes edades o cursos. En algunos casos se recurrió a voluntarios de la comunidad como facilitadores, a los que se apoyó con planes docentes detallados y un currículo adaptado centrado en el aprendizaje fundamental y relevante. A menudo, los programas empezaban con enseñanza en la lengua materna durante al menos tres o cuatro horas al día, y se introdujeron como respuesta temporal a una crisis (por ejemplo, un conflicto). Algunos han tenido éxito en lo que a acceso, finalización, retención y aprendizaje se refiere¹⁹⁴.

Aunque hayamos expuesto las intervenciones por separado, es probable que los Gobiernos necesiten diseñar un paquete formado por múltiples iniciativas para mantener la vinculación de los estudiantes, conseguir que se reinscriban y prestarles apoyo para que sigan escolarizados y obtengan buenos resultados académicos. Estas acciones podrían ser complementarias, como ha mostrado el programa polifacético de India que incluye campañas puerta a puerta para matricular a las niñas que, de lo contrario, habrían abandonado los estudios o nunca se habrían inscrito en la escuela, docencia divertida y basada en activida-

191. Banerjee, Cole, Duflo y Linden (2007).

192. Escueta, Quan, Nickow y Oreopoulos (2017); Perera y Aboal (2017).

193. Angel-Urdinola (2020).

194. Longden, K. (2013) Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform. Documento informativo para EFA Global Monitoring Report, 14.

des para alumnos agrupados por capacidad, comunidades de gestión escolar más sólidas y trabajo con la comunidad para promover la educación de las niñas. Esta actuación logró aumentar la matrícula (8% el primer año y 12% el segundo), reducir la brecha de género en la retención escolar, aumentar el aprendizaje (.3 σ el primer año y .16 σ el segundo) y mejorar la gestión de los centros¹⁹⁵.

16.6. Observaciones finales

El aprendizaje depende de un conjunto de contribuciones escolares y familiares, así como de la capacidad y la motivación innatas. Las diferencias en la disponibilidad de estas contribuciones generan resultados académicos dispares. Las aportaciones familiares y escolares varían en función de los ingresos y el estatus socioeconómico, y sus efectos se ven reforzados por la complementariedad entre ambas. Por una parte, un equilibrio más igualitario requiere intervenciones que aumenten las contribuciones familiares disponibles en los grupos desfavorecidos a través de políticas de protección social o de asistencia directa a fin de mejorar las condiciones de aprendizaje en casa (conexión a Internet, aparatos, material pedagógico). Por otra, los Gobiernos deben promulgar políticas educativas para mejorar las contribuciones (profesores, gestión, material pedagógico) de los centros docentes que atienden a estudiantes desfavorecidos.

Cuando los Gobiernos decidieron cerrar las escuelas, la importante desigualdad en la distribución de las aportaciones familiares (como el acceso a un teléfono móvil o a Internet y los niveles educativos de los padres) tanto entre países como dentro de un mismo país, se volvió más decisiva. Las diferencias en las contribuciones escolares ya eran causa de desigualdad de oportunidades antes de la pandemia. Sin embargo, con la crisis sanitaria las condiciones en casa empezaron a desempeñar un papel más destacado a la hora de determinar las diferencias de oportunidades educativas. Como hemos mostrado en este capítulo, existen grandes brechas de disponibilidad de insumos fundamentales entre países y dentro de ellos. Por ejemplo, el acceso a Internet alcanza el 87% en los países ricos, y solo el 24% en los pobres. Además, la desigualdad de acceso varía radicalmente dentro de un mismo país. En los países ricos, por ejemplo, el acceso a Internet no difiere mucho entre el 40% inferior y el 60% superior en la escala de ingresos. En los países de ingresos bajos, las tasas de acceso se duplican en el 60% más alto.

La diferencia en estas contribuciones, sin embargo, interactúa con las diferencias en la formación de los padres. Hemos observado que el nivel de participación de los estudiantes varía notablemente según el nivel de estudios de los adultos de la unidad familiar.

195. Delavallade, C., Griffith, A. y Thornton, R. L. (2019).

Es probable que las desigualdades de aprendizaje aumenten, ya que el grado de vinculación de los niños durante la pandemia es muchísimo más alto entre los hijos de padres con estudios. Mientras que más del 80% de los alumnos de hogares con un adulto con un alto nivel académico (educación terciaria) siguieron interesados por aprender durante el periodo de cierre de los centros docentes, la vinculación fue mucho más baja en los hogares en los que los adultos tenían niveles educativos más bajos. En algunos países, los estudiantes de un entorno menos acomodado (adultos sin formación) tenían entre tres y cuatro veces menos probabilidades de participar en una actividad de aprendizaje durante ese mismo periodo.

Todavía no disponemos de datos sobre el aprendizaje después de la pandemia excepto para unos cuantos países europeos, que declaran pérdidas equivalentes a la duración del cierre escolar y muy desiguales, a pesar de que en ellos las diferencias en cuanto a contribuciones familiares y escolares son menores a lo largo de la escala de ingresos. Utilizando datos de varios países de ingresos medios, complementamos este análisis con simulaciones de las pérdidas de aprendizaje por quintil de ingreso. Si en Chile las escuelas permanecen cerradas todo un curso escolar, los estudiantes del quintil más bajo podrían perder hasta el 95% de su aprendizaje anual, mientras que los del quintil más alto perderían hasta el 64%. Las simulaciones realizadas para Colombia muestran que, incluso con una reapertura parcial de los centros de enseñanza, la pérdida de aprendizaje de los alumnos de quinto grado del quintil más bajo podría duplicar la de los del quintil más alto. En Indonesia se calcula que tras solo cuatro meses de cierre de las escuelas, la diferencia de los resultados en lectura en PISA entre los alumnos de secundaria del quintil más rico y el más pobre aumentará de 1,4 años a 1,6 años de escolarización.

La covid-19 no solo está causando un posible descenso del aprendizaje, sino que probablemente tendrá como consecuencia un aumento catastrófico en la desigualdad de aprendizajes. Por lo tanto, los países deben aplicar con urgencia medidas compensatorias que eviten que el aumento temporal de la desigualdad se convierta en permanente. Algunas de estas medidas pueden ponerse en marcha cuando los centros docentes vuelvan a abrir, mientras que otras tienen que implementarse lo antes posible para complementar las acciones de aprendizaje a distancia.

Una tarea fundamental a corto plazo de los sistemas educativos es evitar que las posibles repercusiones de la covid-19 descritas anteriormente se conviertan en la desvinculación de los estudiantes y lleven al abandono escolar. Por ello, las políticas educativas compensatorias deben identificar a los estudiantes más perjudicados, llegar a ellos y mantenerlos vinculados para asegurar que vuelvan a la escuela tras su reapertura. Las estrategias para fomentar la reinscripción incluyen campañas de información y comunicación, incentivos económicos y no económicos, sistemas de alerta temprana con intervenciones de apoyo

específicas, y programas de educación especial para niñas embarazadas a las que se les prohíbe asistir a la escuela.

Con las escuelas abiertas otra vez, al menos en una modalidad híbrida, la atención debe centrarse en compensar la pérdida de aprendizaje. Para ayudar a los más rezagados a ponerse al día, los países tienen que medir urgentemente el alcance y la incidencia de la pérdida de aprendizaje y aplicar políticas educativas compensatorias, entre ellas horas de clase adicionales, pedagogías específicas dirigidas a los que se han quedado más atrás (como las metodologías de enseñanza al nivel correcto), y programas de tutoría o de aprendizaje acelerado.

Bibliografía

- 3EA, Education in Emergencies Evidence for Action (2017) IRC Healing Classrooms Remedial Tutoring Programming Improves Nigerien and Nigerian Children's Learning https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/mhm327/3EA-Niger_Impact_Brief_2.1.pdf [Fecha de último acceso 26 de febrero de 2021]
- Ouest-France (2020) « Vacances apprenantes » : Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Éducation dévoile le mode d'emploi. Viewed 10 January, 2020, <https://www.ouest-france.fr/education/vacances-scolaires/vacances-apprenantes-mode-d-emploi-l-etat-finance-l-ete-d-un-million-d-enfants-6860038>
- Akerlof, G. A. y Kranton R. E. (2010) Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Adelman, M.A. (2017) An Overview of School Dropout in Central America: Unresolved Issues and New Challenges for Education Progress. European Journal of Educational Research, 6 (3), pp. 235-259.
- Agüero, J. (2016) Evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa. Repositorio institucional - GRADE. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/378> . [Fecha de último acceso 22 de noviembre de 2019]
- Al Samarrai, S., Gangwar, M. y Gala, P. (2020) The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. Economic Impact of COVID-19. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>
- Allensworth, E. y Schwartz, N. (2020) School practices to address student learning loss. EdResearch for Recovery. https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Brief_1.pdf

- Angel-Urdinola, D. (2020) Use of Adaptive Computer Assisted Remediation Programs to Prevent Student Dropout in the Context of COVID-19. Education for Global Development <https://blogs.worldbank.org/education/use-adaptive-computer-assisted-remediation-programs-prevent-student-dropout-context-covid>
- Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C. y Matsheng, M. (2020) Stemming learning loss during the pandemic: A rapid randomized trial of a low-tech intervention in Botswana. Disponible en SSRN 3663098.
- Avitabile, C., Cuevas, J., De Hoyos, R. y Jamison, J.C. (2019) Addressing High School Dropouts with a Scalable Intervention: The Case of PODER. The World Bank.
- Avitabile, C. y De Hoyos, R. (2018) "The heterogeneous effect of information on student performance: Evidence from a randomized control trial in Mexico," Journal of Development Economics, Elsevier, vol. 135 (C), pp. 318-348.
- Azam, M. (2016) Private tutoring: evidence from India. Review of Development Economics, 20 (4), pp.739-761.
- Azevedo, J.P. y Goldember, D. (2020a) "Learning for All: Beyond an Average Score", Education for Global Development series of the World Bank Blogs. 22 de octubre de 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/learning-all-beyond-average-score>
- Azevedo, J.P. y Goldember, D. (2020b) "Learning for All: Within-country learning inequality", Education for Global Development series of the World Bank Blogs. 12 de noviembre de 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/learning-all-within-country-learning-inequality>
- Azevedo, J.P. (2020) "Learning Poverty: Measures and Simulations", Policy Research Working Paper No. 9446. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/34654>
- Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldember, D., Geven, K. e Iqbal, S.A. (2021) Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates, The World Bank Research Observer, Volume 36, Issue 1, February 2021, pp. 1-40, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003>
- Azevedo, J.P. y Goldember, D. (2021) Estimating the Potential COVID-19 Impacts on Learning Poverty in Brazil - an Update. World Bank.
- Azevedo, J.P., Goldember, D., Montoya, S., Nayar, R., Rogers, H., Saavedra, J. y Stacy, B. W. (2021) Will Every Child Be Able to Read by 2030? Defining Learning Poverty and Mapping the Dimensions of the Challenge. Policy Research Working Paper; No. 9588. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35300>
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2011) Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty. New York: Public Affairs.

- Bandiera, O., Buehren, N., Goldstein, M., Rasul, I. y Smurra, A. (2018) The economic lives of young women in the time of Ebola.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M. y Walton, M. (2017) From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (4), pp.73-102.
- Banerjee, A.V., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. (2007) Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics*, 122 (3), pp.1.235-1.264.
- Bel, T. (2020) Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. SocArXiv, 30 Apr. 2020. Web. <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q/>
- Bellei, C. (2009) Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28 (5), pp.629-640. Pires y Urzua (2014)
- Botelho, F., Madeira, R. y Rangel, M. (2015) "Racial Differences in Performance Assessments in Grading: Evidence from Brazil." *American Economic Journal: Applied Economics* 7, no. 4, pp. 137-152.
- Bray, M. y Lykins, C. (2012) Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia (No. 9). Asian Development Bank.
- Bray, M. (2003) Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications, and government responses. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D. y Kwo, O. (2014) Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38, pp. 24-37.
- Bullinger, L., Carr, J.B y Packham, A. (2020) "COVID-19 and Crime: Effects of Stay-at-Home Orders on Domestic Violence" *NBER Working Paper* No. 27667
- Bullinger, L., Raissian, K., Feely, M. y Schneider, W. (2020) "The Neglected Ones: Time at Home During COVID-19 and Child Maltreatment" (1 de agosto de 2020). *Social Science Research Network*.
- Calimoutou, E. 2020. Sierra Leone took a major first step towards keeping girls in school and inclusive education. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/nasikiliza/sierra-leone-took-major-first-step-towards-keeping-girls-school-and-inclusive-education>.
- Carlana, M. y La Ferrara, E. (2021) Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic.

- Cerdán-Infantes, P. y Vermeersch, C. (2007) More time is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay. World Bank Policy Research Working Paper, (4167).
- Cerdán-Infantes, P., Zavala García, F., Suárez Gómez, J. C., Guallar, S., Márquez de Arboleda, A., De La Cadena Becerra, S. y Vergara Rojas, S. (2020) “The education impact of the COVID-19 crisis and political response in Colombia (Impactos de la Crisis del Covid-19 en la Educación y Respuestas de Política en Colombia.)”. World Bank.
- Cloutier, M.-H., Azevedo, J.P. y Goldemberg, D. (2021) Back to the Future: Why as school reopen, we cannot go back to the past. World Bank. (mimeo)
- Dang, H.A. (2007) The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of education review*, 26 (6), pp. 683-698.
- Dattner, I., Goldberg, Y., Katriel, G., Yaari, R., Gal, N., Miron, Y., Ziv, A., Hamo, Y. y Huppert, A. (2020) The role of children in the spread of COVID-19: Using household data from Bnei Brak, Israel, to estimate the relative susceptibility and infectivity of children. *MedRxiv*.
- Dee, T. (2005) “A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?” *American Economic Review* 95, no. 2, pp. 158-165.
- De Hoyos, R., Attanasio, O. y Meghir, C. (2019) Targeting High School Scholarships to the Poor: The Impact of a Program in Mexico (No. w26023). National Bureau of Economic Research.
- De Witte, K. y Cabus, S.J. (2010) Dropout prevention measures in the Netherlands, an evaluation. Leuven, Belgium.
- Delavallade, C., Griffith, A., y Thornton, R.L. (2019) Effects of a Multi-Faceted Education Program on Enrollment, Equity, Learning, and School Management: Evidence from India. *World Bank Policy Research Working Paper*, (9081).
- Duflo, E., Dupas, P. y Kremer, M. (2011) Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101 (5), pp. 1739-1774.
- Early, D. (2015) Do Early Warning Systems and Student Engagement Activities Reduce Dropout? USAID
- Education Endowment Foundation. Small group tuition. Consultado en <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/small-group-tuition/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. y Watson Moody, S. (2000) How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92 (4), p. 605.

- Engzell, Per, *et al.* "Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic" *Proceedings National Academy of Sciences*. April 27, 2021 118 (17) e2022376118; <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A.J. y Oreopoulos, P. (2017) Education technology: An evidence-based review.
- Evidence for Learning. Small Group Tuition <https://evidenceforlearning.org.au/the-tool-kits/the-teaching-and-learning-toolkit/all-approaches/small-group-tuition/> [Fecha de último acceso 1 de febrero de 2020]
- Faria, A.M., Sorensen, N., Heppen, J., Bowdon, J. y Eisner, R. (2018) Getting Students on Track for Graduation: Impact of the Early Warning Intervention and Monitoring System after One Year. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Fernández Aráuz, A. (2020) "Effects of COVID-19 on the Costa Rican Educational System (Part I) (Efectos de la COVID-19 sobre el sistema educativo costarricense (I Parte))" <https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-i-parte> [Fecha de último acceso 4 de diciembre de 2020]
- Fryer, R.G. (2013) Information and student achievement: Evidence from a cellular phone experiment (No. w19113). National Bureau of Economic Research.
- Glewwe, P., Krutikova, S. y Rolleston, C. (2017) Do Schools Reinforce or Reduce Learning Gaps between Advantaged and Disadvantaged Students? Evidence from Vietnam and Peru. *Economic development and cultural change*, 65 (4), 699-739. <https://doi.org/10.1086/691993>
- Global Education Advisory Panel (2020) "Cost-effective Approaches to Improve Global Learning. What does Recent Evidence Tell Us are "Smart Buys" for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?"
- Griffith, A.K. (2020) "Parental Burnout and Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic", *Journal of Family Violence*.
- Hanna, R. y Leigh, L. (2012) "Discrimination in Grading." *American Economic Journal: Economic Policy* 4, no. 4, pp. 146-168.
- Heavey, L., Casey, G., Kelly, C., Kelly, D. y McDarby, G. (2020) No evidence of secondary transmission of COVID-19 from children attending school in Ireland, 2020. *Eurosurveillance*, 25 (21), p. 2000903.
- Hincapié, D. (2016) Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia (No. IDB-WP-679). IDB Working paper series.
- Hoff, K. y Pandey, P. (2006) "Discrimination, Social Identity, and Durable Inequalities." *American Economic Review* 96, no. 2, pp. 206-211.

- Ille, S. (2015) Private Tutoring in Egypt: Quality Education in a Deadlock between Low Income, Status and Motivation. Egyptian Center for Economic Studies Working Paper No, 178.
- Isaacs, D., Britton, P., Howard-Jones, A., Kesson, A., Khatami, A., Marais, B., Nayda, C. y Outhred, A. (2020) To what extent do children transmit SARS-CoV-2 virus? *Journal of paediatrics and child health*, 56 (6), p .978.
- Jayachandran, S. (2014) Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, 108, pp.190-205.
- Jensen, R. (2010) "Impact of Information on the Returns to Education on the Demand for Schooling in the Dominican Republic." *Quarterly Journal of Economics* 125 (2010), pp. 515-548.
- Jovanović, V., Marković-Čekić, J., Jokić, T. y Ranković, T. (2017) Effectiveness of individualised support measures in the dropout prevention model (DPM) in Serbian schools. *Psihološka istraživanja*, 20 (1), pp. 171-193.
- Longden, K. (2013) Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform. Documento informativo para EFA Global Monitoring Report, 14.
- Loureiro, A. y Cruz, L. (2020) "Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil." Washington, DC: World Bank.
- Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I. y Evans, D.K. (2020) "The State of Ceará in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty." Washington, DC: World Bank.
- Ludvigsson, J.F. (2020) Children are unlikely to be the main drivers of the COVID-19 pandemic—a systematic review. *Acta Paediatrica*, 109 (8), pp. 1525-1530.
- Mathematica (2015) Do Early Warning Systems and Student Engagement Activities Reduce Dropout? Findings from the Four-Country SDPP Evaluation
- McLaughlin, B. y Pitcock, S. (2009) Building quality in summer learning programs: Approaches and recommendations. New York: Wallace Foundation.
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios (2020) "The COVID-19 impact on Learning and Schooling Outcomes in Chile: Analysis Based on a Simulation Tool Provided by the World Bank (Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial)." World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/112721598898527225/Impacto-del-COVID-19-en-los-Resultados-de-Aprendizaje-y-Escolaridad-en-Chile-Analisis-con-Base-en-Herramienta-de-Simulacion-Proporcionada-por-el-Banco-Mundial>

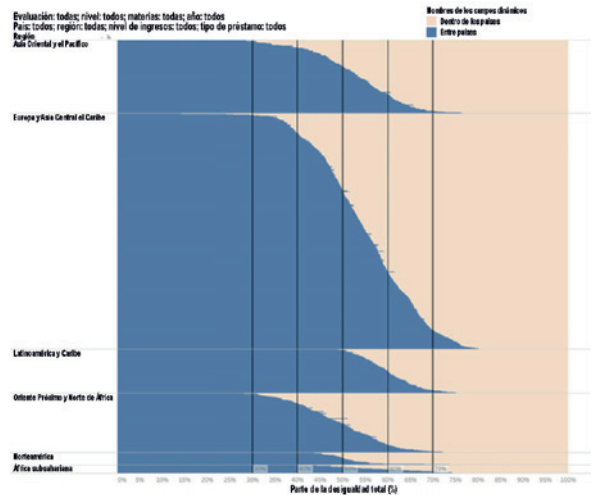
- Ministerio de Educación de El Salvador (2021) La alegría de regresar a la escuela. Orientaciones a las instituciones educativas de El Salvador para el año lectivo 2021. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/emergenciacovid19/protocolo2021.pdf>
- Mundy, K. y Hares, S. (2020) Equity-focused approaches to learning loss during COVID-19. Center for Global Development Blog. Recuperado, 22.
- Munro, A.P. y Faust, S.N. (2020) Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. *Archives of disease in childhood*, 105 (7), pp. 618-619.
- Muralidharan, K., Singh, A. y Ganimian, A.J. (2019) Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India. *American Economic Review*, 109 (4), pp. 1426-60.
- Murnane, R.J. y Ganimian, A. (2014) Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. NBER Working Paper, (w20284). Agüero (2016) ??
- Neilson, C., Gallego, F. y Molina, O. (2016) Decidiendo para un futuro mejor: el efecto de la información sobre la deserción escolar y el uso del tiempo.
- Nguyen, T. (2008) Information, role models and perceived returns to education: Experimental evidence from Madagascar. Manuscrito inédito, 6.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020) The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence.
- OECD, World Bank, Global Education Innovation Initiative, hundrED (2020) "Lessons Learned from Egypt during the Pandemic: Implementing digital technologies to support remote learning and student assessment" Lessons for education- Joint Webinar series. <http://pubdocs.worldbank.org/en/826771595269684475/Webinar-resources-Egypt-July-2020-finalv.pdf>
- Onyango, M.A., Resnick, K., Davis, A. y Shah, R.R. (2019) Gender-based violence among adolescent girls and young women: a neglected consequence of the West African Ebola outbreak. In *Pregnant in the Time of Ebola*, pp. 121-132. Springer, Cham.
- Orkin, K. (2013) The effect of lengthening the school day on children's achievement in Ethiopia. *Young Lives*.
- Patall, E.A., Cooper, H. y Allen, A.B. (2010) Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of educational research*, 80 (3), pp. 401-436.
- Perera, M. y Aboal, D. (2017) Evaluación del Impacto de la Plataforma Adaptativa de Matemática en los resultados de los aprendizajes1. Centro de Investigaciones Económicas, Montevideo.

- Rajmil, L. (2020) Role of children in the transmission of the COVID-19 pandemic: a rapid scoping review. *BMJ paediatrics open*, 4 (1).
- Renaissance Learning, Education Policy Institute (2021) Understanding progress in the 2020/21 academic year. Interim Findings.
- Richardson, H. (2020) Coronavirus: £1bn catch-up tutoring fund for England's pupils. <https://www.bbc.com/news/education-53100881> [Fecha de último acceso 20 de enero de 2020]
- Robinson C., Kraft A., Loeb S. y Schueler B. (2021) Accelerating Student Learning with High-Dosage Tutoring. EdResearch for Recovery. Design Principles Series
- SIEF (2020) Presenting the evaluations of the COVID-19 Emergency Window. <http://pub-docs.worldbank.org/en/455991603752005286/COVID-winners92620.pdf>
- Sierra Network (2020) Dr. Moinina David Sengeh Officially Launched the Zero Schoolgirl Pregnancy Campaign. <https://snradio.net/dr-moinina-david-sengeh-officially-launched-the-zero-schoolgirl-pregnancy-campaign/>
- Snipes, J., Huang, C.W., Jaquet, K. y Finkelstein, N. (2016) The Effects of the Elevate Math Summer Program on Math Achievement and Algebra Readiness. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Tomasik, M.J., Helbling, L.A. y Moser, U. (2020) Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*.
- Unesco (2020a) COVID-19 response - Re-enrolment: identifying students at risk of drop-out and encouraging a return to school, with a focus on equity and in particular, girls
- Unesco (2020b) COVID-19 response - Remediation: helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps
- Unesco, (2021) Unesco figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school> [Fecha de último acceso 12 de febrero de 2021]-
- Unesco, Unicef, World Bank (2020) What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. Paris, New York, Washington D.C.: Unesco, Unicef, World Bank.
- Unesco, Unicef, World Bank (2020) Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures, round 2. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.

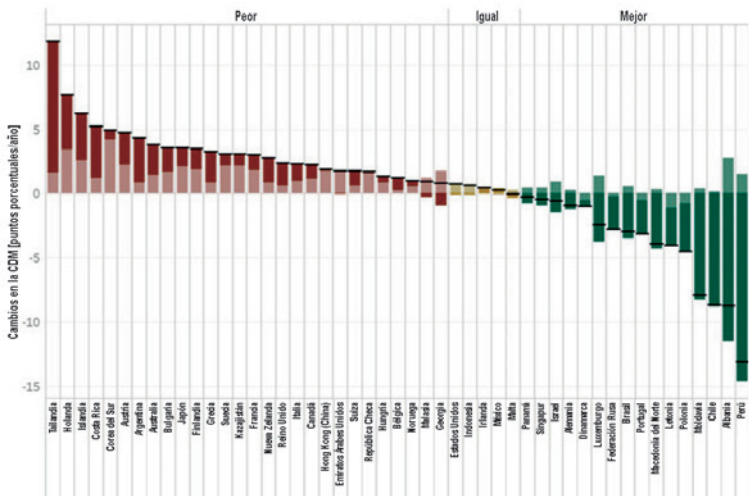
- Unesco, Unicef, World Bank (2020) Unesco, Unicef, World Bank Survey of National Education Response to COVID-19 School closures. Consultado en: <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-unicef-world-bank-survey-national-education-responses-covid-19-school-closures-key>
- Unicef, Early Warning Systems for Students at Risk of Dropping Out. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout. 2018. Consultado en: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf
- Whitmire, R. (2020) New Data: College Enrollment for Low-Income High School Grads Plunged by 29% During the Pandemic. The 74. <https://www.the74million.org/article/new-data-college-enrollment-for-low-income-high-school-grads-plunged-by-29-during-the-pandemic/> [Fecha de último acceso 12 de febrero de 2021].
- World Bank (2019) Ending Learning Poverty: What Will It Take? World Bank, Washington, DC. World Bank. License: Creative Commons. Atribución: CC BY 3.0 IGO <http://hdl.handle.net/10986/32553>
- World Bank (2020) World Bank Education Covid-19 School Closures Map. Consultado en: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
- World Bank (2021) The costs of COVID-19 in education in Latin America and the Caribbean. Acting now to protect the human capital of our children.
- Yarrow, N., Masood, E. y Afkar, R. (2020) Estimates of COVID-19 Impacts on Learning and Earning in Indonesia: How to Turn the Tide.

Anexo I – Cuadros complementarios

Cuadro 16.A.1: Distribución por regiones de la desigualdad de aprendizaje entre países y dentro de ellos teniendo en cuenta el ruralismo, el género, el nivel de ingresos y las características de los centros docentes

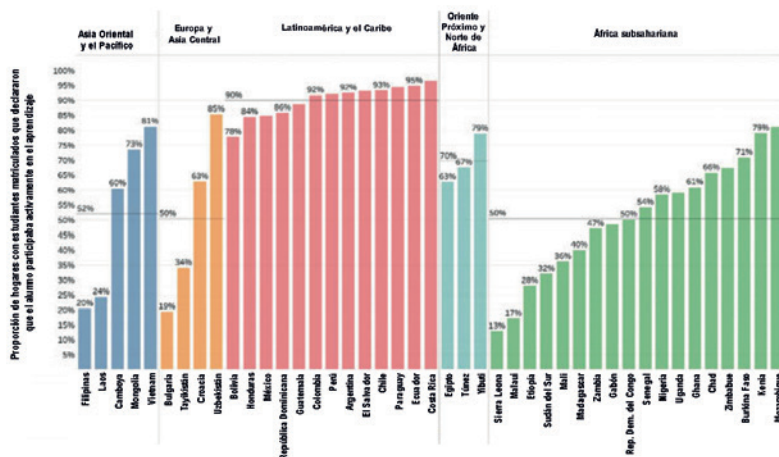


Cuadro 16.A.2: Cambios en la competencia por debajo del mínimo (CDM) descompuestos por cambios en la competencia media y cambios en la distribución (Desglose Datt-Ravallion)



Fuente: Azevedo y Goldemberg (2020b)

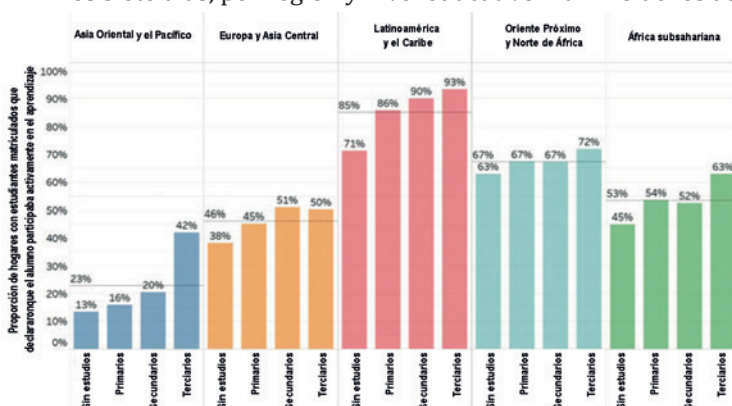
16.A.3: Porcentaje de participación de los hogares en el aprendizaje en los últimos siete días, por país



Fuente: Cálculos de los autores utilizando la Encuesta Telefónica de Alta Frecuencia del Banco Mundial (2020)

Nota: La unidad de referencia de la encuesta fue la unidad doméstica. Las respuestas corresponden a un periodo de siete días. Las respuestas de Latinoamérica para el Ciclo 1 se eliminaron para evitar una ventana de referencia diferente.

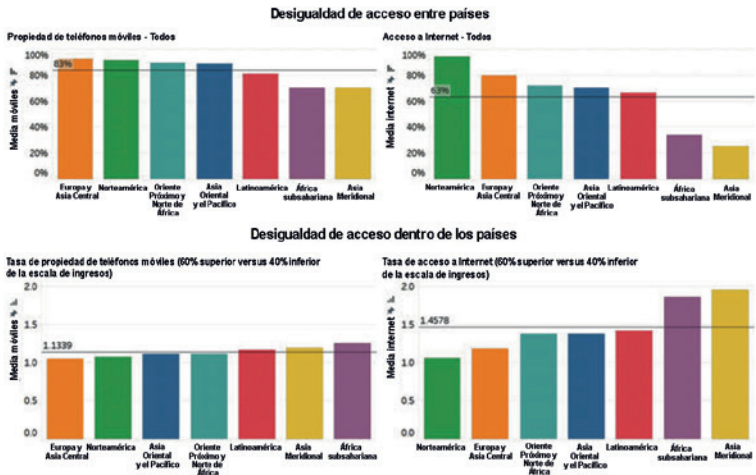
Cuadro 16.A.4: Porcentaje de participación de los hogares en el aprendizaje en los últimos siete días, por región y nivel educativo máximo de los adultos



Fuente: Cálculos de los autores utilizando la Encuesta Telefónica de Alta Frecuencia del Banco Mundial (2020)

Nota: La unidad de referencia de la encuesta fue la unidad doméstica. Las respuestas corresponden a un periodo de siete días. Las respuestas de Latinoamérica para el Ciclo 1 se eliminaron para evitar una ventana de referencia diferente.

Cuadro 16.A.5: Diferencias entre países y dentro de estos en cuanto a propiedad de teléfonos móviles y acceso a ellos por región



Fuente: Encuesta Mundial Gallup 2019

Anexo II – Fuentes de los datos

- Microdatos de evaluaciones internacionales del aprendizaje: PISA y TIMSS
- Encuesta telefónica de alta frecuencia del Banco Mundial (2020)
- Encuesta conjunta Unesco-Unicef-Banco Mundial sobre respuestas de los Gobiernos
- Encuesta mundial Gallup 2019
- Base de datos sobre pobreza de aprendizaje del Banco Mundial
- Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y Censo Escolar Brasileño

Autores

João Pedro Azevedo es economista principal, miembro de EdTech (Educación y Tecnologías Educativas) y coordinador de Estadísticas de educación de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Actualmente trabaja en proyectos relacionados con la medición de la pobreza de aprendizaje y el capital humano, el apoyo a países sobre cómo acelerar el aprendizaje, y la ampliación de las medidas de población de los resultados educativos. Antes de incorporarse al Banco Mundial, Azevedo fue superintendente de Seguimiento y Evaluación de la Secretaría de Finanzas del Estado de Río de Janeiro, así como investigador del Instituto de Investigación Económica Aplicada del Ministerio Brasileño de Planificación (IPEA, por sus siglas en portugués). Allí dirigió el diseño, la aplicación y la difusión de los Sistemas de Seguimiento y Evaluación para el programa de alfabetización de adultos Brasil Alfabetizado de la Secretaría de Educación de Adultos del Ministerio de Educación. Además, durante su estancia en Brasil colaboró a menudo con fundaciones del sector privado, como la Fundación Roberto Marinho y el Instituto Itaú-Unibanco, en el diseño y evaluación de programas educativos. Fue presidente de la Red Latinoamericana y Caribeña sobre Desigualdad y Pobreza y es doctor en Economía.

Marcela Gutiérrez cuenta con 10 años de experiencia en el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de desarrollo humano y proyectos de investigación a gran escala en diversos contextos nacionales. Actualmente es especialista en educación de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Antes de esto colaboró en la realización de la Encuesta STEP de Medición de Competencias y trabajó como asesora del Ministerio de Desarrollo Social e Inclusión de Perú y como consultora para el Banco de Desarrollo Interamericano, la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo (UNRWA), e Innovaciones para la Acción contra la Pobreza. Tiene un máster en Administración Pública y Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard y otro en Economía de la Universidad de los Andes.

Rafael E. de Hoyos es socio fundador de Xaber, profesor asociado del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y economista de la unidad de educación del Banco Mundial. Ha publicado en revistas con revisión por pares y ha asesorado a diversos Gobiernos en materia de gestión escolar, políticas de evaluación y estrategias para reducir las tasas de abandono escolar, entre otros temas. Anteriormente fue consejero jefe del viceministro de Educación de México (2008-2011), y antes de ello trabajó en la Vicepresidencia de Economía del Desarrollo del Banco Mundial (2006-2008), en la Escuela de Negocios Cambridge Judge (2005-2006), y como consultor para la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe en México y el Instituto Mundial para la Investigación en Economía del Desarrollo en

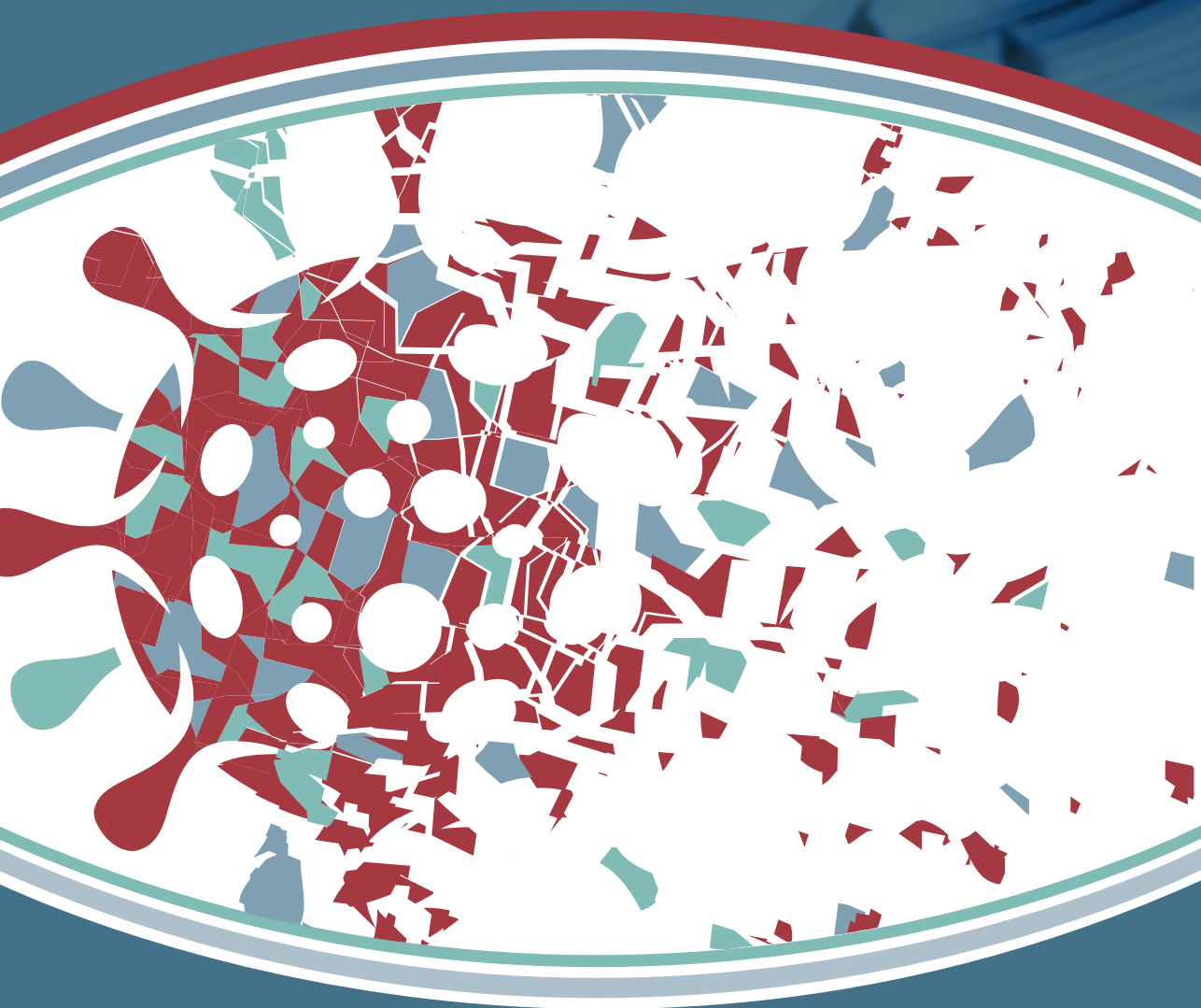
Finlandia, ambos pertenecientes a Naciones Unidas. Tiene un máster en Desarrollo por la Universidad de Sussex y es doctor en Economía por la Universidad de Cambridge.

Jaime Saavedra es Director Global de Educación del Banco Mundial, donde dirige la Práctica Global de Educación. Entre 2013 y 2016 fue ministro de Educación de Perú. Asimismo, ha ejercido la docencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad del Pacífico de Perú y la Universidad de Toronto. Antes de asumir sus funciones como ministro de Educación de Perú, trabajó 10 años en el Banco Mundial, donde, más tarde, ocupó el cargo de director global de Reducción de la Pobreza y Equidad y el de vicepresidente interino de la Red para la Reducción de la Pobreza y Gestión Económica. Es doctor en Economía por la Universidad de Columbia y licenciado en Ciencias Económicas por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAPÍTULO 17

Conclusiones e implicaciones

Fernando M. Reimers



COVID-19 y Educación

Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia

Capítulo 17

Conclusiones e implicaciones

*Fernando M. Reimers*¹⁹⁶

Resumen

Este capítulo concluye el libro basándose en los capítulos anteriores para identificar las principales ideas que sintetizan la naturaleza de las repercusiones de la covid-19 en la educación. En él se describe la pérdida educativa provocada por la pandemia, en particular para los estudiantes desfavorecidos, y aún más en los países con niveles de renta per cápita más bajos. Estas pérdidas han sido producto de las consecuencias de la pandemia para los niveles de pobreza y las condiciones de vida de las familias, así como de la insuficiente capacidad de la enseñanza a distancia para mantener de manera adecuada la oportunidad de aprender. Los esfuerzos de una serie de países por preservar las oportunidades educativas y cerrar las brechas de igualdad durante la crisis sanitaria también son objeto de análisis en el contexto del papel de la desigualdad educativa prepandemia y de las condiciones de partida sobre las que la enseñanza a distancia intentó mantener las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, el capítulo examina algunos de los efectos positivos de la pandemia en el sector educativo, tales como un mayor reconocimiento de la importancia de las escuelas y de la escolarización presencial, y la necesidad de fomentar el desarrollo emocional y social de los estudiantes, además del cognitivo. Para concluir, se analizan los desafíos futuros consecuencia de la crisis sanitaria y se subraya la urgencia de preservar la prioridad de la educación y subsanar las pérdidas de aprendizaje que se produzcan durante lo que todavía dure la pandemia e inmediatamente después de esta, a fin de mitigar el previsible aumento de la pobreza y la desigualdad social debido a las pérdidas educativas durante la covid-19.

17.1. Las consecuencias de la covid-19 fueron diferentes según el país y la clase social

La covid-19 ha planteado un desafío sin precedentes a los educadores y los sistemas educativos de todo el mundo. Las repercusiones de la pandemia en las condiciones de vida de los estudiantes, los peligros para su salud, y el impacto de la recesión económica en sus familias incrementaron sus dificultades para encontrar el tiempo, el espacio y la atención para estudiar. Además, la adopción de medidas de distanciamiento social y de

196. F. M. Reimers Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA 02138, USA.
e-mail: fernando_reimers@harvard.edu

formas alternativas de enseñar a distancia cuando se interrumpieron las clases presenciales, redujo las oportunidades de aprender y ocasionó que muchos estudiantes no solo se encontrasen con dificultades para adquirir los conocimientos previstos en el plan de estudios, sino también que perdiesen competencias y conocimientos adquiridos previamente y se desinteresaran del aprendizaje.

Por otro lado, para algunos alumnos la experiencia de aprender de una forma diferente durante la pandemia supuso una oportunidad de ampliar conocimientos y desarrollar nuevas capacidades, aumentar su autonomía para aprender por cuenta propia, y pasar más tiempo con su familia y aprender con ella. También los padres y las familias aprendieron como resultado de la mayor implicación en la educación de sus hijos y del tiempo que pasaron con ellos centrados en su trabajo escolar. Y algo parecido ocurrió con los profesores, quienes conocieron mejor las circunstancias familiares de sus alumnos gracias a la necesaria colaboración con los padres. Como muestra el Capítulo 15, diversos estudios realizados en Francia, Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda revelan que los progenitores dedicaron más tiempo a ayudar a sus hijos con las tareas escolares durante la pandemia que antes de esta, pero que solo la mitad se sentían adecuadamente preparados para ello. En cuanto a los profesores, las estrategias de aprendizaje a distancia representaron una inmersión en pedagogías digitales, al mismo tiempo que aumentaron la aptitud del alumnado para aprender desde casa –aunque en muchos casos representara dejarlos a su suerte– con un apoyo limitado, apenas adecuado para desarrollar una capacidad o una confianza óptimas.

Los efectos difieren mucho según las circunstancias socioeconómicas de los niños, las diferentes clases de centros docentes y los distintos países. En cuanto a los estudiantes considerados individualmente, las repercusiones de la pandemia sobre su formación estuvieron condicionadas por otros factores, sobre todo el nivel de estudios y los recursos de sus padres. A su vez, algunas de estas condiciones se vieron agravadas por la pandemia, ya que la pobreza y la desigualdad social aumentaron, y los niños de familias grandes que compartían una vivienda pequeña y los recursos para conectarse a Internet desde ella, tenían menos espacio, tiempo y tranquilidad mental para estudiar mientras estuvieron confinados y se vieron obligados a trabajar en casa.

Los diferentes grados de éxito en la gestión de la incidencia del virus alcanzados por los países, resultado de las disparidades en cuanto a la calidad del liderazgo político y de la sanidad pública, las infraestructuras sanitarias, los riesgos y los recursos financieros e institucionales, originaron divergencias notables en la duración del periodo de sustitución de la enseñanza presencial por opciones a distancia. Además, las diferencias en infraestructuras tecnológicas, acceso a Internet y experiencia previa y conocimiento de las pedagogías digitales explican

que la cantidad de tiempo de aprendizaje participativo por parte de los alumnos variara entre países y entre estudiantes del mismo país. Si bien contamos con pocos cálculos fiables de cuánto aprendieron los alumnos durante la pandemia, o de cuánto se perdió, las pruebas disponibles muestran pérdidas considerables, mayores para los estudiantes de familias desfavorecidas, y más marcadas en los países en los que estos últimos representan un porcentaje mayor, como Brasil, Chile, México o Sudáfrica. Incluso en Finlandia, donde los centros docentes estuvieron cerrados un periodo de tiempo relativamente breve, y donde los alumnos y los profesores disponían de los apoyos adecuados para aprender a distancia, hay pruebas de que los estudiantes se involucraron menos mientras duró la escolarización en casa. En Noruega, otro país con sólidas infraestructuras tecnológicas, se produjo un descenso de las competencias en escritura de los alumnos de 1º que recibieron formación durante la pandemia con respecto a sus compañeros de años anteriores. Una pérdida de aprendizaje en 1º equivalente a un semestre y medio, provocada por un cierre escolar de dos meses, pone de manifiesto las limitaciones de la enseñanza a distancia. En Estados Unidos, los alumnos con los niveles más bajos de participación durante el periodo de escolarización en casa eran en su inmensa mayoría niños de bajos ingresos y de minorías raciales.

Todavía no disponemos de cálculos del aprendizaje durante la pandemia para los distintos países, pero las evidentes diferencias entre ellos en cuanto a la duración del periodo de aprendizaje en casa y el porcentaje de alumnos a los que llegaron las estrategias a distancia implementadas indican que los países han sufrido repercusiones desiguales en lo referente al alcance de la pérdida de aprendizaje del alumnado, la desigualdad de esta pérdida para los estudiantes de un mismo país con orígenes diversos, y la desvinculación y el abandono –consecuencia de lo anterior– de los estudiantes que menos aprendían y de aquellos para los que las alternativas creadas durante la pandemia fueron menos eficaces.

La pandemia ha creado un contexto en el que los estudiantes de los países menos desarrollados han recibido el impacto más duro de seis problemas que se reforzaron mutuamente: cierres escolares más largos; niveles más bajos de recursos y de capacidad para mitigar la pérdida de aprendizaje; menores niveles de acceso a las vacunas; mayores incrementos de la pobreza; menos eficacia de las modalidades docentes alternativas; y los niveles más altos de desigualdad social y educativa. Por todas estas causas, probablemente los dos condicionantes principales de las repercusiones de la pandemia de covid-19 en las oportunidades educativas hayan sido la nacionalidad y la clase social.

17.2. Las oportunidades educativas antes y después de la pandemia, y en el futuro

Los intentos de educar durante la pandemia han puesto al descubierto importantes diferencias en las circunstancias sociales en las que los niños acceden al aprendizaje y

participan en él, y han hecho visible hasta qué punto estas diferencias son importantes para la cantidad de conocimientos que los alumnos pueden adquirir. El papel desempeñado por ellas no es exclusivo del periodo en el que el alumnado se vio obligado a aprender desde casa. El hecho de que algunos niños vivan en hogares en los que sufren inseguridad alimentaria u otros efectos de la pobreza, incluida la tensión de vivir en condiciones de vulnerabilidad, o de que algunos tengan padres con menos formación académica, tiempo o recursos con los que apoyarlos en sus estudios, influía en las oportunidades de aprender ya antes de la pandemia, y con la crisis sanitaria no ha hecho sino volverse más visible. La clase social seguramente seguirá influyendo en las oportunidades educativas una vez pasada la crisis, y tal vez adquiera mayor importancia debido al aumento de la desigualdad consecuencia de la pandemia.

En parte, las escuelas se crearon para ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender, y las aspiraciones en cuanto a su papel como igualadoras de las oportunidades de todos los estudiantes giran en torno a la creación de un espacio que aminore las diferencias inherentes a esos factores sociales. Los esfuerzos por enseñar durante la pandemia hicieron más visible lo complicado que es lograr la igualdad de condiciones para los estudiantes dadas sus diferentes circunstancias sociales, y cuánto más difícil se vuelve cuando el trabajo de los centros docentes está tan condicionado por las circunstancias como lo estuvo durante el aprendizaje a distancia.

Las pruebas examinadas en este libro indican que, comparativamente, la enseñanza presencial es más eficaz a la hora de igualar las condiciones que los sistemas que las autoridades educativas pudieron poner en práctica durante la pandemia para enseñar a distancia. Esta observación debe ser matizada por el hecho de que la pandemia ha tenido un impacto desproporcionado en las circunstancias sociales de los pobres, haciéndolos más vulnerables al contagio o a la muerte o reduciendo sus ingresos, de manera que la desigualdad de las oportunidades de aprendizaje probablemente habría aumentado incluso si los centros docentes hubiesen seguido abiertos durante toda la crisis sanitaria. Asimismo, hay que reconocer que las disposiciones para educar a distancia se aplicaron en muy poco tiempo, con unos recursos y un apoyo limitados. Por ello, sería injusto considerarlas la forma óptima de aprendizaje a distancia, aunque representen el mayor experimento mundial en esta modalidad de docencia desde la creación de las escuelas públicas con el mandato de dar formación a todos los niños.

A pesar de estas advertencias, una de las enseñanzas que la pandemia ha hecho visible es que las oportunidades educativas solo pueden nivelarse mediante acciones que efectivamente satisfagan las muy diferentes necesidades de los niños en circunstancias diversas, particularmente la escasez y las muchas vulnerabilidades causadas por la pobreza, pero también otras, incluidas las necesidades especiales de aprendizaje. Estas vulnerabilida-

des son considerables, y requieren que la atención se centre claramente en apoyar a los alumnos que las padecen con recursos adecuados, conocimiento, y la capacidad de ofrecer apoyos educativos y no educativos que creen un entorno apropiado para que los estudiantes aprendan. Por supuesto, esto no quiere decir que antes de la pandemia la igualdad de oportunidades educativas fuera una realidad, pero parece que la enseñanza presencial es más eficaz a la hora de alcanzarla que el aprendizaje a distancia.

Algunos países han destinado más atención y recursos a reforzar la formación de los alumnos desfavorecidos, si bien no disponemos de información de hasta qué punto esto permitió evitar que la desigualdad de oportunidades de aprendizaje aumentara. En Singapur, donde los estudiantes y los profesores habían desarrollado la capacidad de aprender en plataformas digitales antes de la pandemia, y donde el uso de pedagogías digitales se intensificó en preparación para los cierres de las escuelas, el Gobierno distribuyó ordenadores y facilitó la conexión a la Red a los estudiantes que carecían de ellos como parte de la estrategia de aprendizaje a distancia. La breve interrupción de la escolarización en el país asiático fue en gran medida resultado de la eficaz contención de la crisis de salud pública y de la coordinación entre las autoridades educativas y sanitarias.

En Portugal, las declaraciones políticas hicieron hincapié en la prioridad de mantener las oportunidades educativas durante el aprendizaje a distancia, y las asociaciones entre organizaciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales se esforzaron por llegar a los alumnos desfavorecidos. En Japón, durante la fase de aprendizaje a distancia, el Gobierno distribuyó dispositivos a los estudiantes en desventaja económica.

En Noruega, a pesar del acceso adecuado a las infraestructuras y de los altos niveles de calidad docente, el interés de los estudiantes con rendimiento bajo mientras duró la enseñanza a distancia disminuyó en mayor medida que la de sus compañeros con rendimiento alto. Además, este país, en el que la igualdad de oportunidades educativas normalmente constituye una prioridad política, no puso en marcha estrategias para igualar esas oportunidades durante la escolarización en casa.

La gran diferencia entre los alumnos de diferentes centros educativos en cuanto a su capacidad de aprender a partir de sistemas alternativos también pone de relieve la urgencia de democratizar las oportunidades de aprender de manera autónoma, probablemente una condición previa para el aprendizaje permanente. Si los centros docentes no facilitan un mayor acceso a la conexión a Internet y a los dispositivos tecnológicos, así como la capacidad de aprendizaje a distancia a todos los alumnos y profesores, estarán negando a parte del alumnado la capacidad de aprender de manera independiente a lo largo de su vida, y seguramente privándolo de la oportunidad de participar de manera plena en la sociedad, ya que esa participación está cada vez más condicionada por los medios tecnológicos.

Uno de los retos de las estrategias multimodales de aprendizaje a distancia desplegadas por varios países durante la pandemia es que los niños más acomodados tenían acceso a las modalidades más interactivas, como las opciones por Internet que facilitaban la posibilidad de interactuar, mientras que los menos favorecidos tuvieron que depender de la radio, de materiales impresos o de opciones digitales que se utilizaban solo para transmitir contenidos, con posibilidades limitadas de interactuar y recibir comentarios. En Sudáfrica, por ejemplo, un número considerable de niños negros de bajos ingresos no tenía acceso a Internet o a dispositivos que posibilitaran el aprendizaje a distancia. Algo similar se observó, en distintas medidas, entre los alumnos de bajos ingresos de la mayoría de los países, aunque los países de ingresos más altos pudieron subsanar estas carencias proporcionando dispositivos y conexión, como ocurrió en Francia, Japón o Singapur. En cuanto a los docentes, solo los más preparados y con más apoyo pudieron crear oportunidades de interacción con sus alumnos.

Al mismo tiempo, las deficiencias mostradas por las soluciones digitales aplicadas durante la pandemia, incluso en contextos en los que los alumnos y los profesores tenían considerable acceso a dispositivos y posibilidad de conexión y se beneficiaban de la experiencia previa en pedagogías digitales, como en Finlandia, o en los que se hicieron esfuerzos por facilitar dicho acceso durante la pandemia, ponen de relieve la naturaleza social y multidimensional del aprendizaje, y el valor único de la interacción cara a cara para extraer todos los beneficios de la escuela. Aprendemos con los demás, en interacción con ellos y colaborando con ellos, y estas interacciones sociales son básicas para integrar los pensamientos y las emociones en los que se sustenta el aprendizaje. Esta interacción y la colaboración con los demás constituyen la base de nuestra motivación y nos ayudan a aprender, ya que nuestro cerebro está programado para la interacción social, no solo con los profesores, sino también con los compañeros, y no solo en actividades dirigidas por los primeros en el contexto del plan de estudios, sino también por las lideradas por estudiantes. Esto es cierto para el currículo previsto y explícito, y también para el implícito y tácito que aprendemos al interactuar con otros.

La enseñanza presencial facilita asimismo múltiples formas de aprender con y de los demás, no solo mientras los alumnos trabajan en su mesa en el aula, sino cuando participan en actividades deportivas o artísticas, o simplemente en conversaciones espontáneas e informales con sus compañeros. En Rusia, por ejemplo, los docentes y los alumnos coinciden en que la calidad de la educación a distancia era inferior a la de la enseñanza presencial, en particular para las asignaturas que requerían la participación de los estudiantes, como la educación física, las artes, la música o, paradójicamente, la tecnología. Menos de la mitad de los padres de Rusia declararon que la enseñanza a distancia ofrecía posibilidades de interacción con los profesores. El Capítulo 15, que analiza esta modalidad educativa en cinco

países de la OCDE, muestra que en su mayor parte consistió principalmente en impartir clases y contenidos, con oportunidades muy limitadas de interactuar. En Estados Unidos, la utilización de la enseñanza en plataformas digitales por Internet aumentaba con el nivel de formación e ingresos de los padres, mientras que los niños de familias de bajos ingresos era más probable que dependieran de materiales impresos. El mismo estudio muestra que a los padres les preocupaba la calidad de la enseñanza a distancia y las posibilidades limitadas de desarrollo social que esta ofrecía. El Capítulo 5 expone cómo en Japón, durante el periodo de enseñanza a distancia, se produjo un aumento de las depresiones entre los estudiantes. Aun reconociendo que la premura con que se pusieron en marcha los sistemas alternativos durante la pandemia dio como resultado una forma menos que óptima de organizar la formación a distancia y de fomentar la colaboración y la interacción social con los compañeros, las deficiencias de estos mecanismos indican que la enseñanza presencial tiene ventajas que le son propias, y que la enseñanza digital es un sustituto deficiente de la escolarización física.

Los resultados heterogéneos del aprendizaje a distancia durante la pandemia no son producto solo de las diferentes maneras en que esta afectó a los estudiantes y a sus familias, sino del hecho de que, en el contexto veloz y fluido en el que se desarrollaron los sistemas de enseñanza alternativos, no había normas ni coherencia. En consecuencia, junto a la ya considerable desigualdad de las condiciones educativas de los estudiantes en los sistemas escolares que segregan a los alumnos desfavorecidos en centros de baja calidad, la falta de normativa y la incoherencia de las estrategias redujeron las posibilidades de adquirir conocimientos a través de la enseñanza a distancia. Esta ausencia de normas resultó problemática sobre todo en los sistemas muy descentralizados, como el de Estados Unidos, que dejó en manos de los distritos escolares la definición de qué debía ser la enseñanza a distancia. De resultados de ello, las desigualdades entre estrategias fueron enormes, como muestran los Capítulos 13 y 14. También en Chile, México, Rusia y Sudáfrica las grandes desigualdades preexistentes, la alta descentralización y la falta de orientación y apoyo agravaron las disparidades en cuanto a las oportunidades de aprender a distancia.

Esta heterogeneidad, producto de la falta de normas claras y de la insuficiencia de los esfuerzos compensatorios para cerrar las brechas de igualdad, afectaba incluso a los objetivos de la estrategia a distancia, que variaban desde simplemente mantener la vinculación de los estudiantes con la educación, apoyar efectivamente el aprendizaje de nuevos conocimientos, proporcionar orientación sobre la cantidad de tiempo de aprendizaje, o definir qué se entendía por enseñanza a distancia. Como muestra el Capítulo 15, en Francia y Estados Unidos la escolarización en casa priorizó el cuidado de la vinculación de los alumnos sobre el aprendizaje de nuevos contenidos. Esta misma conclusión se presenta en el Capítulo 13, dedicado a la enseñanza a distancia durante la pandemia en el país norteamericano.

17.3. Como influyeron las condiciones iniciales en las repercusiones de la pandemia para la educación

Los sistemas educativos se encontraban en distintos estadios de preparación para mantener las oportunidades educativas ante las perturbaciones causadas por la pandemia. Esas diferencias incluían el acceso a la conexión a Internet en casa y las competencias para aprender y enseñar a través de la Red, así como el nivel de recursos, capacidades y estructuras institucionales para hacer frente a las deficiencias durante la emergencia. Mientras que Finlandia, Japón, Noruega y Singapur contaban con altos niveles de acceso a Internet y recursos para proporcionar equipo y conexión a los alumnos durante la interrupción de la educación presencial, esos mismos niveles eran más bajos en Brasil, Chile, México y Sudáfrica. Rusia disponía de altos niveles de acceso, pero de poco ancho de banda. Hay que señalar, sin embargo, que incluso los países con una renta per cápita alta y buenos niveles de conexión, como Finlandia, Japón o Singapur, comprobaron que los niños de grupos vulnerables no tenían acceso a dispositivos digitales en casa. Pero cuando se volvió evidente que los alumnos los necesitaban, esos países estuvieron en condiciones de facilitárselos. Del mismo modo, en Australia, Francia, Irlanda, Reino Unido y Estados Unidos, un número considerable de niños, predominantemente de bajos ingresos y de minorías, tuvo dificultades para acceder a dispositivos y a Internet. A otros países, como Brasil, Chile, México y Sudáfrica, que se enfrentaban a niveles de exclusión incluso mayores en el acceso a conexión y dispositivos, les resultó más difícil satisfacer estas necesidades durante la emergencia.

Brechas similares se observaron en la capacidad docente. Mientras que, antes de la pandemia, Finlandia, Japón, Noruega y Singapur habían realizado inversiones en tecnologías digitales mayores que las de otros países, lo cual facilitó su transición a la educación a distancia, ese no fue el caso de Brasil, Chile, México y Sudáfrica, entre otros, los cuales, en consecuencia, tuvieron más dificultades para adoptar estrategias de enseñanza a distancia. En Finlandia, el paso a esta modalidad docente durante el periodo de cierre escolar fue relativamente fluido. Sin embargo, incluso en ese contexto, la adquisición de conocimientos fue menor mientras duró la escolarización en casa, como muestra el hecho de que el porcentaje de alumnos que tuvieron momentos de aprendizaje óptimo en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) durante el periodo de enseñanza a distancia fuese inferior al registrado durante la enseñanza presencial. En México, la estrategia nacional se apoyó en plataformas como la radio y la televisión para transmitir contenidos, al reconocer que las profundas diferencias en cuanto a capacidad docente en pedagogías digitales en muchos centros públicos, limitaría considerablemente el alcance de una estrategia basada en el aprendizaje por Internet.

La fragmentación institucional y la segregación escolar han contribuido a aumentar la desigualdad. Así ha ocurrido en Chile, Sudáfrica, España y Estados Unidos. El Capítulo 3 expone cómo, en Chile, las ya importantes desigualdades en las oportunidades educativas, producto de un sistema de educación sumamente estratificado, se acentuaron con la enseñanza a distancia debido a que no todas las escuelas tenían la misma capacidad de proporcionar el apoyo adecuado a las distintas necesidades de los niños. El sistema sudafricano a dos niveles para estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos fue el que provocó las mayores reducciones en las oportunidades de aprendizaje en las escuelas con una tasa elevada de alumnos procedentes de familias pobres. En España, las discontinuidades extremas en las políticas educativas a lo largo de años de notable fragmentación institucional minaron los efectos de las directrices nacionales y el apoyo a la enseñanza a distancia, ya que ambos estuvieron condicionados por las decisiones que se tomaban en las regiones autónomas del país. En Estados Unidos, la descentralización de la gobernanza y la financiación tuvo como consecuencia niveles muy desiguales de participación en la educación a distancia entre los estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos y étnicos.

Los mecanismos para compensar las disparidades sociales concediendo más atención y recursos a los estudiantes desfavorecidos resultaron más débiles en el aprendizaje a distancia que en la enseñanza presencial. Portugal destaca como un país en el que las directrices políticas dieron prioridad al mantenimiento de la igualdad de oportunidades educativas, y Singapur consiguió compensar rápidamente los niveles más bajos de conectividad de los niños de hogares desfavorecidos. Incluso Noruega, país con un compromiso histórico con la igualdad de oportunidades en el terreno de la educación, carecía de programas específicos para brindar apoyo diferenciado a los estudiantes desfavorecidos durante el aprendizaje a distancia. En contextos de mayor fragilidad institucional, como Brasil, Chile, México, España y Sudáfrica, los esfuerzos compensatorios fueron aún más difíciles de poner en práctica.

17.4. Aspectos positivos

Sin dejar de reconocer todos los defectos de los dispositivos diseñados y puestos en marcha aceleradamente para educar durante la pandemia, y en particular sus limitaciones para cerrar las brechas existentes anteriormente, que en muchos casos se vieron ampliadas por las diferentes formas en que la pandemia afectó a las circunstancias de los niños en función de su clase social, no cabe duda de que los profesores, las autoridades educativas, las organizaciones de la sociedad civil y los padres hicieron esfuerzos considerables por mantener la educación durante la pandemia, ideando para ello numerosas innovaciones.

Además, estos esfuerzos se realizaron en un contexto de conocimiento imperfecto y cambiante sobre la propagación del virus y con la incertidumbre de cuándo se dispondría de una vacuna y se controlaría la pandemia, lo cual generaba inseguridad sobre si los centros

de enseñanza eran entornos probables de transmisión del patógeno.

Llama la atención que la educación haya seguido siendo una prioridad de los Gobiernos en una época en la que la emergencia de salud pública –y sus consecuencias económicas– suponía una carga considerable para su capacidad y sus recursos. Este hecho es indicio de la institucionalización de la idea de que la educación no es solo un derecho humano, sino una necesidad básica, una actividad esencial para los niños, y que había que protegerla y continuarla. En los casos en los que el gobierno nacional no priorizó el apoyo a la continuidad de la educación durante la pandemia, como en Brasil, se debió principalmente a disputas por las competencias de los distintos niveles de gobierno, y en ese caso, los gobiernos estatales y municipales dieron un paso al frente para garantizar la prioridad. En Estados Unidos, el Gobierno federal tampoco actuó como líder a la hora de preservar la prioridad de la educación, pero esta circunstancia se debe a que la enseñanza es principalmente una responsabilidad estatal y local. En México, donde el Gobierno nacional desarrolló una estrategia para la educación a distancia basada en la televisión, que muchos consideraron insuficiente, los Gobiernos de los estados la complementaron con otros canales de enseñanza, entre ellos la radio, la enseñanza en plataformas digitales basadas en Internet y los materiales impresos. En otros países en los que las autoridades regionales o locales son las principales responsables de la educación, tales como Finlandia, Japón, Rusia y España, el Gobierno nacional adoptó un papel más proactivo durante la pandemia proporcionando orientación y apoyo para priorizar la continuidad.

En otros contextos de emergencia, como los creados por un conflicto civil o una catástrofe natural, no siempre se otorga prioridad a la educación. En cambio, los esfuerzos por generar y financiar estrategias alternativas para educar durante la pandemia fueron significativos. En comparación con la relativamente poca importancia que los gobiernos y las organizaciones internacionales para el desarrollo dan a la educación de los niños refugiados, por ejemplo, la respuesta de esas mismas instancias a las necesidades educativas de los niños cuya formación estaba en peligro por la crisis sanitaria fue considerablemente mayor. Si la educación de los niños desplazados y refugiados contase con el mismo compromiso y la misma prioridad, y estos se ampliaran para revertir las interrupciones de su formación causadas por el desplazamiento, sus oportunidades educativas superarían con creces a las actuales.

Tan admirable como el compromiso gubernamental y social con el mantenimiento de la educación durante la pandemia fue la velocidad a la que se pusieron en marcha los dispositivos alternativos para educar, particularmente durante la primera fase de la pandemia, inmediatamente posterior al cierre de los centros docentes. En cuestión de días y semanas se implantaron formas alternativas de mantener el vínculo con la educación, a menudo

gracias a la colaboración entre los Gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado. El recurso a estos novedosos sistemas de enseñanza supuso el desarrollo de las pedagogías digitales para los alumnos y los profesores, así como de nuevas formas de coenseñanza, como ocurrió en Finlandia, Noruega y Singapur. Visto en retrospectiva, estas iniciativas desarrolladas a toda prisa fueron deficientes, y a ellas se debieron la pérdida de aprendizaje y el aumento de las desigualdades comentados anteriormente. Pero la propia rapidez con que se pusieron en marcha, a menudo readaptando infraestructuras y recursos ya existentes, es digna de reconocimiento. Por ejemplo, la programación televisiva y radiofónica utilizada como estrategia para la continuidad educativa en México asignó una nueva función a los recursos digitales con los que ya contaba la industria de la televisión mexicana. Cuando las iniciativas nacionales para mantener la educación se consideraron ineficaces o insuficientes, los gobiernos subnacionales y otras organizaciones de la sociedad civil intervinieron para mejorar o sustituir dichas iniciativas, como ocurrió en Brasil y México. En Chile aumentó la participación social, a través de las plataformas de Internet, para definir qué era educación de calidad en el contexto de la pandemia, y de resultados de ese diálogo social se concedió más relevancia a brindar apoyo emocional a los alumnos. En Estados Unidos, las encuestas a los profesores y los directores de los centros revelaron que las áreas que más refuerzo necesitaban eran las del desarrollo socioemocional y la salud mental, como se describe en el Capítulo 13.

Estas iniciativas de liderazgo colectivo para atenuar las pérdidas educativas provocadas por la pandemia también son dignas de mención e indicativas del reconocimiento compartido de la importancia de la educación y de las escuelas para la sociedad.

Quizá la expresión más notable de esta institucionalización de la idea de que la educación es un derecho humano fundamental, es que los gobiernos nacionales o subnacionales, las organizaciones de la sociedad civil o las organizaciones internacionales no fueran los únicos en dar un paso al frente para innovar con el fin de mantener la educación, sino que los profesores y los padres también lo hicieran. La pandemia creó un contexto de verdadero empoderamiento de los padres, las comunidades y los profesores para idear estrategias dirigidas a educar a los niños a distancia. No hay que perder de vista la importancia de este empoderamiento, aunque los resultados de semejante esfuerzo mundial al servicio de la formación de los jóvenes hayan sido insuficientes para preservar el derecho a la educación de todos los niños o mantener las oportunidades de aprender que estos habrían tenido si no hubiera habido crisis sanitaria. La verdadera piedra de toque para evaluar estos esfuerzos no debería ser un escenario idealizado sin pandemia (aunque sí que se podrían imaginar escenarios en los que crisis de salud pública se hubiera gestionado mejor de lo que se ha hecho en muchos ámbitos de competencias), sino uno sin iniciativas para mantener la educación, en el que los padres, los profesores, la sociedad civil y los Gobiernos hubieran

renunciado a educar a los niños durante ese momento tan sumamente difícil y problemático para la humanidad, y hubieran decidido dejar en suspenso hasta nuevo aviso el derecho a la educación. Debemos alegrarnos de que esa no haya sido la respuesta de la mayoría de las sociedades y los gobiernos, a pesar de que, por desgracia, para algunos niños sí que fuera el resultado en la práctica debido a que lo que las acciones fueron insuficientes para paliar las muchas otras repercusiones negativas que la combinación de pobreza y pandemia tuvo para su familia. Como ya hemos mencionado, el porcentaje de alumnos a los que afectó el cierre completo de la enseñanza varió mucho de un país a otro debido a las diferencias en cuanto al alcance de la pobreza y el acceso a los recursos educativos y a unos programas eficaces.

La urgencia de responder a las múltiples necesidades que implica el mantenimiento de la educación en el difícil contexto creado por la pandemia también ha hecho visibles las deficiencias de la capacidad institucional de los centros docentes y los sistemas educativos, y estimulado la formación de redes y asociaciones como una manera de solventar las carencias y aumentar la capacidad. Los esfuerzos por mantener la educación contra viento y marea han dado como fruto una importante colaboración dentro de los centros de enseñanza, entre ellos, de estos con otras instituciones, y entre los diferentes organismos gubernamentales. Estas colaboraciones dentro del sector educativo y entre este y otros sectores, como el de la salud, han traído consigo innovaciones y han puesto de relieve su importancia fundamental para encontrar vías para satisfacer las necesidades multidimensionales de los estudiantes. Por otra parte, la urgencia de mejorar la capacidad de utilizar pedagogías digitales por parte de los docentes llevó a muchos centros de enseñanza a fomentar la colaboración, de manera que los profesores pudieran compartir lo que estaban aprendiendo sobre la enseñanza a distancia, a menudo también entre escuelas. En Brasil, México y Sudáfrica, por ejemplo, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades intervinieron activamente para desempeñar un papel decisivo a la hora de prestar apoyo a los centros y a los docentes durante el aprendizaje a distancia.

La conciencia de que los desafíos educativos complejos exigen un nivel considerable de capacidad institucional, y que el nivel de la escuela puede ser inadecuado y demasiado reducido para dar respuestas adecuadas, además de la constatación de que es posible aumentar la capacidad apoyándose en redes escolares integradas con otras instituciones, como las universidades y las organizaciones no gubernamentales, tiene un gran valor para seguir enfrentándose a los diferentes retos educativos que persistirán durante la pandemia y después de ella.

La forma tan patente en que la pandemia ha afectado al bienestar de todos ha creado la atmósfera para priorizar el bienestar de los estudiantes. Esto ha hecho que surjan ideas

sobre la necesidad de educar al niño en su totalidad, atendiendo a su bienestar emocional, así como a su nutrición, su actividad física, y su desarrollo cognitivo. En Chile, por ejemplo, el interés por el desarrollo socioemocional de los niños aumentó durante la pandemia, al igual que en otros países analizados en este libro, como Japón y México. A su vez, el reconocimiento de las limitaciones de los medios docentes alternativos y de las circunstancias en las que los alumnos llevaban a cabo su aprendizaje estimularon una redefinición de las prioridades del currículo, y con ello, el enfoque en los resultados del aprendizaje que se persiguen para los estudiantes más que en los contenidos que inicialmente se planeaba transmitir durante un curso escolar normal.

Esta focalización en las competencias por encima de los contenidos, las evidentes desventajas de que los alumnos pasaran más tiempo en casa y las dificultades manifiestas de algunos de ellos para aprender de manera independiente, revelaron la necesidad de repensar cuales eran las capacidades que ayudarían a los estudiantes a convertirse en adultos autónomos. Este fue uno de los aspectos positivos significativos de la pandemia que podría trasladarse al futuro.

Tal vez la consecuencia positiva más importante de la crisis sanitaria sea la conciencia que ha generado sobre la importancia de las escuelas no solo para impartir enseñanza, sino para el funcionamiento de la sociedad. La cuestión de la importancia de la escuela es recurrente en los campos de la sociología y la economía de la educación. Se trata de una pregunta muy difícil de responder en sociedades en las que la mayoría de los estudiantes están escolarizados y para las que no existe un grupo de comparación relevante, lo cual reduce la mayor parte de comparaciones a las que se pueden establecer entre estudiantes que han accedido a diferentes niveles o grados educativos, o entre los que han estudiado en diferentes tipos de centro. Generalmente, estos balances adolecen de limitaciones metodológicas en cuanto a su capacidad de explicar adecuadamente las diferencias no observadas entre grupos con diferentes niveles educativos. Por desgracia, el aprendizaje a distancia durante parte de la duración de la pandemia ha proporcionado una ocasión de experimentar lo que significa intentar aprender con un funcionamiento muy limitado de los centros docentes, y lo que es más importante, lo que supone para la sociedad intentar funcionar cuando las escuelas están cerradas.

Este experimento natural ayudará a apreciar lo importantes que son los centros de enseñanza. Las pruebas examinadas en este libro dejan claro que la educación en la escuela es más eficaz para fomentar el aprendizaje de todos los niños que las alternativas puestas en práctica para la enseñanza a distancia, una opinión que comparten, por ejemplos, los educadores y los padres de Rusia. Esta conciencia de la importancia de la educación, unida a la mayor visibilidad de las condiciones desiguales en las que se desarrollaba el

aprendizaje del alumnado, pusieron de relieve la importancia de las iniciativas para promover la igualdad de oportunidades. En Rusia, por ejemplo, donde la desigualdad había sido un tema relativamente ausente de la agenda política, la crisis sanitaria hizo que se le prestara más atención.

17.5. Los retos que nos aguardan

Los retos educativos consecuencia de la pandemia no se han superado, y probablemente no se habrán superado ni siquiera cuando la crisis sanitaria esté bajo control. Para conseguir este control, las comunidades y los países tendrán que alcanzar la inmunidad de grupo, lo cual requiere que entre el 60% y el 80% de la población mundial esté vacunada. Llegar a este nivel de inmunización requerirá que haya vacunas disponibles, que al menos el mencionado porcentaje de población esté dispuesto a vacunarse, y que no aparezcan nuevas cepas del virus más contagiosas y resistentes a las vacunas existentes. Teniendo en cuenta únicamente el suministro calculado de dosis de vacunas, es poco probable que la mayor parte del mundo alcance este nivel de inmunidad hasta bien entrado el año 2022. La resistencia a vacunarse y las nuevas variantes del virus podrían complicar las posibilidades de alcanzar la inmunidad de grupo. La realidad de que la pandemia se prolongará un tiempo, quizá hasta bien avanzado 2022, conlleva tres clases de retos para la educación: los derivados de la adaptación al aprendizaje y la enseñanza durante el contexto creado por la crisis sanitaria, que en algunos casos supone el distanciamiento entre profesores y alumnos; los que plantea la mitigación de la pérdida de aprendizaje y la garantía de que los alumnos aprenden lo que tienen que aprender; y los que supone subsanar la pérdida de aprendizaje y “reconstruir mejor”.

Más allá de la necesidad de reducir la pérdida de aprendizaje y continuar educando mientras la pandemia sigue siendo un riesgo, las repercusiones educativas de la crisis sanitaria en las condiciones familiares de los niños se prolongarán también después de esta, en particular en los casos de los niños cuyas familias han sufrido las peores consecuencias del aumento de la pobreza, la inseguridad alimentaria, y otros impactos y vulnerabilidades derivados de los bajos ingresos y la marginalización.

Esto exigirá que se resuelvan los problemas de salud mental y las brechas de aprendizaje causados por la pandemia, al tiempo que se desarrollan las capacidades necesarias para afrontar los nuevos retos, algunos de ellos producto de la crisis o agravados por ella, como la fragmentación social y la violencia, la pobreza y la desigualdad crecientes, las perspectivas laborales más limitadas y el cambio climático. Los sistemas educativos se enfrentan a la triple exigencia de recuperar lo perdido durante la crisis, abordar los problemas que afectaban a la educación antes de esta, y afinar su respuesta para preparar a los estudiantes para los nuevos retos sociales y económicos y construir un futuro mejor.

Además, considerando una probable recesión económica y la carga de los costes de hacer frente a la pandemia, cabe imaginar que estas dificultades tengan que afrontarse en un contexto de austeridad financiera, tanto para los Gobiernos como para las personas. Asimismo, es previsible que la propia pandemia y sus repercusiones sobre otros problemas pongan a prueba la capacidad de los Gobiernos, incluida la de centrarse en la educación.

La restricción de los recursos económicos incrementará la carga que soporta el personal actual, ya agotado por los extraordinarios esfuerzos realizados para mantener la educación durante la crisis sanitaria al haber tenido que aprender, en poco tiempo y con apoyo limitado, nuevas formas de enseñar y de responder a las nuevas necesidades de su alumnado generadas por la pandemia. Incluso en Finlandia, que antes de la pandemia había invertido en reforzar la competencia de los docentes en relación con las pedagogías digitales, hay pruebas de que los profesores están estresados y agotados. Pruebas similares de agotamiento se registran en Estados Unidos, como se ha visto en los Capítulos 13 y 14, donde los enseñantes trabajan a distancia con mayor frecuencia y disfrutan menos de la enseñanza. El Capítulo 14 expone cómo, en Arizona, el ya grave problema de escasez de profesorado podría verse complicado por las nuevas tensiones en la enseñanza causadas por la crisis sanitaria.

Dada la considerable pérdida de aprendizaje sufrida por muchos estudiantes durante la pandemia, los programas de recuperación serán esenciales. Para identificar qué hay que subsanar habrá que evaluar a los estudiantes y dar respuestas diferenciadas por alumnos y centros docentes. Los planes específicos y personalizados podrían incluir programas de educación acelerada, más horas lectivas, sistemas de prevención del abandono escolar, y el aumento de la capacidad de aprender y enseñar de forma digital por Internet no solo como medida preventiva contra posibles nuevas interrupciones de la escolarización, sino para hacer posible la ampliación de las horas lectivas y preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente. Como se ha expuesto en el Capítulo 13, la información sobre los conocimientos que están adquiriendo los alumnos será un recurso decisivo para favorecer los esfuerzos efectivos de subsanación y recuperación. Aparte de los programas de apoyo cognitivo, el trauma emocional causado por el estrés prolongado sufrido por los estudiantes y los profesores durante la pandemia, y por las pérdidas vividas de manera directa por algunos de ellos, se deberán abordar mediante intervenciones apropiadas. Para los niños que sufren los efectos de la pobreza, como por ejemplo la inseguridad alimentaria, serán fundamentales los programas que atiendan a su nutrición y su salud.

Uno de los principales desafíos durante el aprendizaje a distancia y en la fase posterior a la pandemia será mantener unos objetivos y unas expectativas de alto nivel para los estudiantes y los centros docentes. Es evidente que, mientras duró el aprendizaje a distancia,

la concepción de la oportunidad educativa como aprendizaje fue desplazada por la de la oportunidad como acceso a la educación y a la participación. Esto supone un retroceso en la concepción de la oportunidad educativa, que ha ido desplazándose a lo largo de las décadas desde verla como acceso, a verla sucesivamente como aprendizaje, aprendizaje para todos, y aprendizaje de lo necesario y relevante. Que la atención se siga centrando en unas metas de alto nivel para los sistemas educativos en un contexto de merma de la capacidad y evidentes retrocesos exigirá liderazgo, recursos, innovación y sistemas que permitan la mejora constante.

Otro desafío en el periodo inmediatamente posterior a la pandemia consistirá en que, en respuesta al estrés y el trauma producidos por las frustraciones sufridas aprendiendo y enseñando durante la crisis sanitaria, pueda producirse un rechazo a la asimilación de los posibles efectos positivos y las oportunidades; por ejemplo, que se rehúse incorporar las pedagogías digitales al plan de estudios, o se niegue la gravedad de la pérdida de aprendizaje y la importancia de la implementación de programas para subsanarla. Es posible que la pandemia haya difuminado el recuerdo de las numerosas deficiencias de la escuela anteriores a la crisis, lo cual, unido a la previsible situación de austeridad, puede desplazar la urgencia de “reconstruir mejor” e impedir que se aprenda cualquiera de las valiosas lecciones producto de las innovaciones puestas en marcha para educar durante la pandemia. Por ejemplo, en Finlandia hay pruebas de que el aprendizaje a distancia puede no haber funcionado igual para alumnos de diferentes cursos, para las distintas materias, o para los estudiantes individualmente. En Noruega, el interés de los alumnos de bajo rendimiento disminuyó más que el de los de alto rendimiento. Averiguar en qué circunstancias el aprendizaje a distancia puede ser más eficaz sería de gran valor para ampliar las capacidades de la escuela. Del mismo modo, las formas de colaboración de los docentes con sus compañeros del mismo centro de enseñanza o de otros centros a fin de procurar desarrollo profesional oportuno que aumente su capacidad de enseñar a distancia, ofrecen una oportunidad de avanzar en lo que sabemos sobre cómo mejorar la capacidad institucional. Estas colaboraciones pueden aportar valiosas enseñanzas que ayuden a profundizar la capacidad de los centros de enseñanza de convertirse en organizaciones de aprendizaje. En cuanto tales organizaciones, las escuelas poseen siete rasgos que parecen haber caracterizado las prácticas en las que se involucraron varios centros docentes para generar educación a distancia y mantenerla:

- 1) desarrollar y compartir una visión centrada en el aprendizaje para todos los estudiantes;
- 2) crear y fomentar las oportunidades de aprendizaje continuo para todo el personal;
- 3) promover el aprendizaje en equipo y la colaboración entre el personal;

- 4) establecer una cultura de indagación, innovación y exploración;
- 5) establecer sistemas integrados de recogida e intercambio de conocimiento y aprendizaje;
- 6) aprender con y del entorno externo y de otros sistemas de enseñanza más amplios;
- 7) modelar y cultivar el liderazgo del aprendizaje (Kools y Stoll 2016, 3).

Una de las lecciones aprendidas durante la pandemia tiene que ver con el papel de la buena gobernanza central y el apoyo para garantizar una normativa coherente y cerrar las brechas de igualdad. Singapur y Brasil representan los dos extremos de un continuo que va desde la buena hasta la mala gobernanza. Mientras que el Gobierno de Singapur adoptó un enfoque unitario, con una coordinación adecuada entre los sectores educativo y sanitario en el que el primero ofrecía orientación clara y coherente y apoyo a todos los centros docentes, en Brasil la respuesta educativa del Gobierno central estuvo mayoritariamente ausente, mientras que la sanitaria fue ineficaz. En ese contexto, los Estados y las autoridades locales, los profesores y los padres fueron abandonados a su suerte para idear qué hacer, y los Gobiernos de los Estados y las organizaciones de la sociedad civil intervinieron para subsanar la ausencia y la ineficacia de la respuesta gubernamental. Finlandia y Japón ofrecen también ejemplos de respuestas eficaces por parte del Gobierno nacional con una estrategia estatal coordinada de continuidad educativa, mientras que México y España son ejemplos de una estrategia nacional de aprendizaje a distancia considerada ineficaz por los Estados y las autoridades competentes locales, que se pusieron en marcha para compensar la ausencia de una estrategia nacional provechosa. En los países en los que el Estado central tenía una jurisdicción limitada sobre los centros docentes y no asumió un papel compensatorio efectivo, como Chile, España, Rusia y Estados Unidos, se registraron grandes desigualdades entre las estrategias educativas adoptadas en las diferentes regiones y los distintos centros.

Para concluir, la pandemia de covid-19 provocó una crisis educativa que privó a muchos estudiantes de la oportunidad de aprender lo que se preveía que aprendieran, e hizo que perdieran capacidades que ya habían adquirido. Estas pérdidas se distribuyeron de manera desigual entre los diversos estudiantes y sistemas educativos. En consecuencia, de no subsanarlas, el resultado de la crisis sanitaria será el incremento de la desigualdad educativa, de lo que se derivarán desigualdades económicas y sociales. Esto complicará aún más otros problemas sociales que ya existían antes de la pandemia, pero que se vieron agravados por ella: el reto de aumentar la productividad; reducir la pobreza y la desigualdad; lograr mayor cohesión civil y confianza en las instituciones y la gobernanza democrática; y resolver cuestiones como el cambio climático o la violencia dentro de los Estados y entre ellos. Estas consecuencias de la crisis sanitaria se prolongarán con toda seguridad más allá

del periodo estudiado en este libro, correspondiente al primer año desde que fue declarada la pandemia en marzo de 2020. La pandemia no está bajo control, y algunas de sus repercusiones sobre la educación, como por ejemplo un nuevo periodo de austeridad económica para las personas y los sistemas educativos, perdurarán en el periodo inmediatamente posterior a ella.

A pesar de estos retos evidentes, no hay que concluir forzosamente que debemos aceptar estas terribles pérdidas educativas y sus nefastos resultados como una fatalidad. Probablemente se podrán desarrollar e implementar programas para atenuar y revertir las pérdidas, y quizá incluso abordar los retos educativos que ya existían mientras procuramos “reconstruir mejor” como parte de la respuesta a la pandemia. Para ello, los Gobiernos podrían apoyarse en la movilización social sin precedentes en torno a la educación y en los dividendos de innovación generados para mantener la formación durante la crisis sanitaria, así como en los extraordinarios esfuerzos y colaboraciones entre padres, profesores y administradores de la educación, además de entre los sectores público y privado, los distintos niveles de gobierno, y los países. Si alguna vez ha habido un momento en el que el liderazgo colectivo en educación haya sido necesario, esencial de hecho, es este. Concluimos este libro con la esperanza de que contribuya a ese proceso de liderar juntos, desde todos los rincones del mundo, a fin de que podamos reconstruir mejor y restablecer las oportunidades para que los niños y los jóvenes adquieran las competencias para construir un mundo más inclusivo y sostenible.

Bibliografía

- Kools, M. y Stoll, L. (2016) What makes a school a learning organization. París: *OECD*. Education Working Paper No. 137.

Autor

Fernando M. Reimers es catedrático de Práctica en Educación Internacional y director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa, así como del Programa de Máster en Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard. Su especialidad es la educación global, y su actividad investigadora y docente se centra en entender cómo hay que educar a los niños y a los jóvenes para que puedan desarrollarse con éxito en el siglo XXI. Reimers es miembro de la comisión de alto nivel de la Unesco sobre los Futuros de la Educación.



ISBN 978-84-95891-95-2

