



Educación Post Pandemia

Autores:

Gabriel Sánchez Zinny,
Mercedes Sanguinetti,
Morena Llanca Rossello,
Victoria Giamichelle

ABSTRACT

El cierre de las escuelas durante gran parte de 2020 por la pandemia causada por el Covid-19 agudizó las desigualdades educativas, generando enormes costos que todavía no podemos terminar de dimensionar. Pero en el contexto de emergencia también surgieron cambios y se generaron movimientos que pueden ser rescatados para dar paso a una “nueva normalidad” en la Educación de nuestra región. Desde esta perspectiva de ver el vaso medio lleno, abordamos seis aprendizajes: la visibilización en la agenda pública y mediática de lo urgente que resulta abordar la brecha educativa para devolverle a la escuela su capacidad de igualar oportunidades; el surgimiento de nuevos formatos educativos, liderados por directivos y docentes; la autonomía que ganaron tanto las escuelas como los estudiantes en el contexto de emergencia; el acceso a internet de calidad como condición esencial para la educación de calidad; el rol protagónico que adoptaron las familias dentro de la comunidad educativa y como actor social; y la creciente importancia de enseñar las habilidades socioemocionales para el SXXI. Cada uno de estos aprendizajes abren líneas de trabajo y de investigación a futuro, pero sobre todo interpelan a los Estados, responsables de acompañar estas transformaciones y desarrollar un plan de trabajo que permita institucionalizar los cambios positivos y plantear soluciones innovadoras a los problemas que la pandemia agudizó.

Palabras clave: Palabras clave: Educación, Pandemia, Covid-19, Brecha educativa, desigualdad, familias, brecha digital, inclusión digital; habilidades socioemocionales, autonomía escolar.

CONTEXTO

A lo largo de 2020, en América Latina se han perdido 160 días de clases presenciales en promedio. Después de Bangladesh, India, Pakistán y Filipinas, los países latinoamericanos han sido los que más tiempo tuvieron sus escuelas cerradas. Las consecuencias que se esperan son realmente devastadoras, y más si se tiene en cuenta que la región ya era altamente desigual.

Según estimaciones, 1,2 millones de niños y jóvenes podrían quedar excluidos de sus sistemas educativos, sumándose así a los 7,7 millones que ya no asistían de forma regular a la escuela. Además, la crisis económica y educativa sumará a 2,7 millones de jóvenes entre 18 y 23 años a los 12,9 millones que ya estaban excluidos del sistema educativo y fuera del mercado laboral antes de la pandemia, lo que representa un aumento del 21% (Acevedo et al., 2020).

En América Latina, el porcentaje de niños que a los 10 años no puede leer y entender un texto era del 53%, previo a la pandemia. Se espera que producto de la crisis esta cifra crezca a 64% (Saavedra y Kopp, 2020). Entre los jóvenes de 15 a 17 años de la región, el 18% no asiste a la escuela y la diferencia en la tasa de asistencia entre los pobres y los ricos es de casi 17 puntos porcentuales.

Por otro lado, en la región más de 20 millones de niñas, niños y adolescentes que residen en zonas urbanas viven en condiciones habitacionales precarias, y 18 millones sufren una carencia habitacional grave por lo que difícilmente pudieron encontrar en su casa lo que

les brindaba la escuela (Bárcena y Uribe, 2020). Y si bien el 90% de los estudiantes latinoamericanos recibieron algún tipo de enseñanza a distancia, menos de la mitad lo hicieron a través de Internet; la radio, la televisión y los materiales impresos fueron, en cambio, las tecnologías de mayor alcance (Saavedra, 2021).

El deterioro educativo y social se ha potenciado por el cierre de escuelas que, en nuestra región, se ha prolongado a pesar de pronunciamientos de Unicef y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que desde noviembre de 2020 asegura que los niños y adolescentes no son vectores principales de contagio y tienen más probabilidades de contraer el virus fuera del ámbito escolar que dentro de la escuela.

Tanto en Argentina como en la mayoría de los países de la región, la apertura de escuelas no ha estado entre las prioridades de los gobiernos. Una prueba de ello es que se habilitaron antes los casinos y los restaurantes.

La magnitud del impacto negativo que tuvo el cierre de escuelas para las infancias, adolescencias y juventudes es aún desconocido, aunque ya empezamos a percibir una creciente cantidad de niños con trastornos generales del desarrollo, la desconexión de por lo menos 1,3 millones de estudiantes de sus escuelas, y atrasos significativos en los aprendizajes, entre otros. Será necesario evaluar asiduamente y dar seguimiento a los distintos factores que se vieron afectados, de manera personalizada. Por todo ello, quienes trabajamos por el desarrollo de nuestro país debemos seguir haciéndolo, con mayor sentido de urgencia y poniendo a la Educación en el centro de la agenda.

Paradójicamente, el año 2020 también abrió nuevas oportunidades al provocar cambios y acelerar procesos de innovación educativa que ya venían ocurriendo. En las siguientes páginas pondremos la lupa en seis aprendizajes que nos dejó la interrupción de las clases presenciales a causa del Covid-19: provocó la visibilización en la agenda pública de la brecha educativa; dio lugar al surgimiento de nuevos formatos educativos; evidenció que la mayor autonomía es positiva para las escuelas; confirmó que el rol de las familias es clave para mejorar la educación; expuso que la conectividad de calidad y el acceso a dispositivos tecnológicos es determinante para la inclusión educativa; y demostró la importancia de enseñar habilidades para el siglo XXI.

Los seis aprendizajes que nos deja la pandemia

A. Visibilización de la brecha educativa

El cierre de las escuelas como medio de prevención al contagio del Covid-19 agravó severamente lo que ya era una situación dramática: la brecha educativa. En Argentina, antes de la pandemia, las cifras de finalización de la escuela secundaria según el nivel de ingreso de los hogares ya eran alarmantes: mientras el 91% de los jóvenes del sector con mayor poder adquisitivo finalizaban su escolaridad secundaria, solo el 43% de los jóvenes de menores recursos lo había podido lograr (Ministerio de Educación, 2019). La pandemia y el cierre de las escuelas vino a profundizar a niveles todavía inconmensurables ésta y tantas otras variables que nos hablan sobre cómo el nacer en hogares de bajos recursos condiciona las oportunidades que tendrá más del 50% de la población infantil en nuestro país.

La brecha educativa durante el primer año de la pandemia por Covid-19 se profundizó principalmente por tres factores: la brecha digital marcada por la falta de acceso a Internet de calidad y a dispositivos tecnológicos; la precariedad habitacional por la que niñas, niños y adolescentes no podían contar en sus casas con lugares adecuados para las tareas escolares; y lo que llamamos la brecha cultural generacional (cómo el nivel educativo de los adultos responsables condiciona los aprendizajes de los estudiantes en edad escolar, especialmente aquellos que asisten al nivel inicial y primario).

En América Latina, alrededor del 80% de los estudiantes de 15 años que participaron de las pruebas PISA en 2018 afirmaron contar con una conexión a internet en sus casas, pero sólo el 61% tenía acceso a una computadora; la gran mayoría se conectaba a través de teléfonos celulares.

En Argentina, de acuerdo con una encuesta realizada por el Ministerio de Educación en 2020, sólo el 43% de los hogares de estudiantes de escuelas primarias y secundarias de gestión estatal cuentan con una computadora en su casa, mientras que el 80% de quienes asisten a escuelas privadas cuenta con -al menos- una computadora y acceso fijo a Internet. La contracara de esto es que 1 de cada 2 estudiantes sostuvo la continuidad pedagógica en pandemia a través del teléfono celular y que 6 de cada 10 estudiantes no cuentan con la conectividad a internet adecuada para sostener los aprendizajes (Narodowski et al., 2020).

El teléfono celular no solo se presenta como un dispositivo poco adecuado por su tamaño y capacidad de almacenamiento. En la mayoría de los casos, la mayor limitante de esta tecnología son los planes de datos: muchas familias sólo pudieron sostener la conexión con la escuela durante la primera parte del mes por falta de recursos para comprar datos. Esto llevó a que las escuelas de poblaciones vulnerables se volcaran por la utilización de aplicaciones de mensajes de texto cuya navegación es ilimitada (WhatsApp, Telegram) y el envío de tareas en formato PDF comprimidos, en detrimento de videollamadas sincrónicas que pudieran simular el intercambio de una clase, o el uso de plataformas educativas y la búsqueda de información en la web.

El uso limitado de las tecnologías se suplió también a través de cuadernillos impresos por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Al mismo tiempo, los docentes produjeron sus propios materiales: cuadernillos, fotocopias, y libros de texto que “tuvieron una presencia mayor que muchos recursos digitales, como las plataformas educativas y las de streaming” (Narodowski, 2020, p.13).

El segundo factor de aumento de la brecha educativa es la precariedad habitacional que afecta el entorno de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. En un contexto de aislamiento, en el que se pide a las personas mantenerse en sus casas el mayor tiempo posible, las poblaciones de bajos recursos y con necesidades habitacionales insatisfechas vieron su calidad de vida aún más afectada. A medida que las escuelas, a través de videollamadas, visitas domiciliarias y diálogos con las familias, fueron entendiendo los contextos particulares en los que vivían los estudiantes, pudieron situar las propuestas educativas para que fuera posible realizarlas en los hogares con los recursos disponibles. La falta de un espacio adecuado, sumado a la falta de dispositivos y a la limitada conexión a internet,

limitó aún más la posibilidad de aprendizajes entre las poblaciones más vulnerables.

El tercer factor que queremos mencionar (pero sabemos que no es el último) es lo que llamamos la brecha cultural generacional. Está sobradamente estudiado que el nivel educativo de los adultos responsables tiene un impacto directo y profundo en los aprendizajes que pueden lograr las niñas y los niños. Si esto era así en tiempos de clases presenciales, se convirtió en un condicionante mucho mayor en el tiempo que estuvieron cerradas las escuelas. El 42% de los adultos responsables de las niñas y niños de nivel primario de gestión estatal tiene un nivel educativo bajo; entre los de las escuelas de gestión privada, sólo el 10% (Ministerio de Educación, 2020).

Los efectos de la creciente brecha educativa pueden ya palpase. En Chile, uno de los países de América Latina mejor preparados, se estima que el quintil más pobre de la población perdió el 88% de los aprendizajes esperados para este año, mientras que en el quintil más rico la pérdida fue de 64% (Saavedra, 2021). En Argentina, ya en 2020, el estudio del Ministerio de Educación de la Nación reconocía que “el dato preocupante por su poca intensidad de continuidad pedagógica es el 13% de niñas, niños y adolescentes con baja o nula continuidad pedagógica” (Ministerio de Educación, 2020, p. 103).

Es indudable que la brecha educativa se ha profundizado a niveles sin precedentes y es imperioso retomar la senda de la evaluación de aprendizajes lo antes posible para poder entender la dimensión de la tragedia educativa: “La evaluación educativa ha cobrado incluso más relevancia en el contexto post-pandemia, cuando será imperativo implementar estrategias educativas decisivas orientadas a reparar las pérdidas de aprendizajes, así como las crecientes brechas entre estudiantes de distintos grupos socio-demográficos”, (GTSC, 2021, p. 3).

Dentro de este mar de malas noticias, queremos rescatar algo positivo, un aprendizaje: a lo largo de 2020 se ha escuchado en el debate público y en los medios de comunicación a muchos expertos advirtiéndolo sobre estas consecuencias devastadoras de la pandemia y el cierre de las escuelas. Este foco sobre la brecha educativa ha sido sostenido en el tiempo, en diversos países del mundo. Una sociedad movilizada y sensibilizada frente a un problema brinda una excelente oportunidad para que se puedan implementar políticas innovadoras, se puedan invertir los recursos y hacer los esfuerzos necesarios para revertir el problema. Esa es la oportunidad que abre esta pandemia: la demanda social para que el Estado, las organizaciones de la sociedad civil, los actores involucrados en el sistema educativo, los policy makers y todas aquellas personas que puedan aportar algo para revertir el drama educativo lo hagan, cuanto antes, y de la mejor manera posible.

B. Nuevos formatos educativos

En las pruebas Aprender 2019 llevadas adelante por el Ministerio de Educación de Argentina en todo el país, se consultó a las y los estudiantes de la secundaria sobre la utilización de los recursos tecnológicos en la enseñanza. A excepción del uso del celular, la mayoría expresó que la aplicación de los dispositivos digitales con fines pedagógicos en las escuelas era baja. En el caso del celular, el 90% de los estudiantes afirmaron que lo utilizaban en

sus clases para la tarea pedagógica. En cuanto al tipo de actividades, independientemente del dispositivo, la mayoría los usaba principalmente para buscar información en Internet, seguido de leer, escribir textos, y editar fotos.

Seguramente, si se volviera a realizar la encuesta descrita anteriormente hoy, los resultados serían muy diferentes. La pandemia y el cierre de las escuelas obligaron a docentes, estudiantes y a los adultos con niños a cargo a pegar un salto en el uso de las herramientas tecnológicas. Un nuevo formato educativo surgió en la emergencia sanitaria que tuvo la educación a distancia, mediatizada por dispositivos tecnológicos, como protagonista. Este “big-bang” en la Educación ha expuesto que existen otras modalidades de enseñanza-aprendizaje que pueden ser efectivas siempre que se haya logrado igualar las condiciones para todos los chicos y las chicas.

El aprendizaje remoto ha potenciado la autonomía de los estudiantes, habilidad clave en estos tiempos. La educación asincrónica a través de plataformas educativas les ha mostrado sobre todo a los jóvenes las ventajas de poder elegir cuándo y cómo aprender. Esta libertad, a su vez, les demanda mayor responsabilidad, organización y planificación, entre otras habilidades. Para acompañar estos cambios, es fundamental repensar los contenidos que hoy se dictan y los formatos de enseñanza, de manera que sean más flexibles y personalizados.

Los beneficios de la educación remota ya se venían observando, pero sobre todo en el nivel superior y en programas específicos destinados a adultos. En este punto vale la pena detenernos en un estudio de caso que ilustra el proceso de repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje a partir de las posibilidades que abren las TICs. Se trata del Programa de Educación a Distancia de la Provincia de Buenos Aires, implementado en 2018, cuya población objetivo eran los adultos que no habían finalizado su primario o secundario, y que no podían asistir a clases presenciales (de acuerdo al Censo 2010, 600.000 personas).

La modalidad de terminalidad educativa para adultos semipresencial existía en la Provincia de Buenos Aires desde 2007, pero por diversos motivos la inscripción anual no superaba los 4 mil o 5 mil estudiantes, y su tasa de egreso era de poco más del 10% (700). El rediseño de la política a partir de 2018 permitió hacer crecer la matrícula en un 1275%: se pasó de 6.717 estudiantes en 2017 a 85.661 en 2019. Para lograrlo, se pusieron en marcha tres grandes cambios: se reconfiguraron y actualizaron los contenidos de acuerdo a la población objetivo del programa (pasando de 44 módulos a 28); se creó un Campus Virtual a través del cual las personas adultas podían llevar adelante todas las tutorías, con acceso a todos los materiales; se capacitó al personal docente y se creó una figura de apoyo para acompañarlos y asistirlos en todo lo relacionado con lo pedagógico y lo digital. El programa resultó especialmente atractivo para los jóvenes de entre 18 y 30 años.

La pandemia obligó a que se pusieran en marcha procesos tan valiosos como el descrito más arriba. Pero los cambios en la pandemia se dieron generalmente desde las escuelas, por iniciativa de los equipos directivos y los docentes que, con mucho esfuerzo y a través de probar y recalculer varias veces, encontraron la mejor manera de dar clases a sus estudiantes. La personalización llegó a tal punto que en una misma escuela convivieron diferentes formas de enseñar, de acuerdo a la necesidad de cada curso.

Este impulso, este aprender a aprender que pusieron en marcha cientos de miles de docentes, debe continuar para dar paso a una “nueva normalidad” dentro del sistema educativo. Para ello es necesario empoderar a los equipos directivos y docentes con capacitación y recursos, de manera que puedan tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles (Bárcena y Uribe, 2020).

C. La autonomía es positiva para las escuelas

Desde hace mucho tiempo, especialistas coinciden en la importancia de contar con escuelas cada vez más autónomas, cuyos equipos directivos estén fuertemente capacitados para la toma de decisiones y la gestión del cambio. En la pandemia, esto quedó mucho más en evidencia porque han sido las escuelas las encargadas de garantizar la continuidad pedagógica de los chicos, la entrega de materiales y hasta de alimentos. Los equipos de conducción tuvieron que adaptarse a la emergencia sanitaria y a las necesidades de cada familia, interrumpiendo sus planificaciones anuales y reaccionando rápidamente para cumplir los protocolos de bioseguridad.

Los sistemas educativos centrales también desplegaron estrategias como la impresión de cuadernillos, la producción de materiales multimediales, programas de TV y radio, capacitación de docentes y la puesta a disposición de plataformas educativas, entre otras. Pero la magnitud del desafío hizo que muchas veces las respuestas tardaran en llegar e impactar en las experiencias educativas de las escuelas.

En Argentina, por ejemplo, las escuelas se cerraron el 16 de marzo de 2020, pero no fue sino hasta el 1ero de septiembre de 2020 que el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne a las 24 provincias) emitió una resolución donde especificaba los contenidos curriculares prioritarios que debían enseñar los docentes. Para el momento en que las comunicaciones oficiales llegaron a las escuelas de cada provincia, ya habían pasado seis meses y medio de suspensión de presencialidad.

¿Qué pasó en el mientras tanto? La respuesta es que los equipos directivos y los docentes se transformaron en líderes innovadores, que de forma creativa montaron sistemas flexibles y contextualizados de comunicación con las familias y educación a distancia para poder sostener el vínculo con sus estudiantes y brindarles continuidad pedagógica. La planificación y adaptación de los procesos educativos incluyó “ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo” (Bárcena y Uribe, 2020, p.10).

Un estudio llevado adelante en 198 escuelas de Estados Unidos a lo largo de cuatro años demostró no sólo los efectos positivos del liderazgo colaborativo en los aprendizajes en las áreas de matemáticas y lengua, sino que también pudo indagar en distintos tipos de liderazgo, más complejos y más horizontales. El estudio arrojó que “tanto estudiantes como equipo directivo forman parte de una dirección colectiva de la escuela esencial para la mejora educativa” (Hallinger y Heck, 2016). La aparición de este tipo de liderazgos parece haber sido también una consecuencia de la interrupción de la presencialidad. En su análisis sobre los efectos de la pandemia, Jaime Saavedra y Wendy Kopp (2020) reco-

nocen en el liderazgo la clave para recomponer la Educación. Señalan que además de los maestros, los estudiantes y las familias también mostraron su capacidad de liderazgo lo que resultó en mejores aprendizajes. “Los estudiantes han demostrado un nuevo nivel de compromiso e iniciativa que fue vital para lograr su propio aprendizaje y, en algunos casos, el de sus compañeros” (Saavedra y Kopp, 2020).

Para que surjan liderazgos transformadores desde las escuelas es necesario que estén dadas las condiciones. Las estructuras académicas, las normas de la escuela, y los procesos de organización que se desarrollan crean oportunidades y limitaciones para el liderazgo.

En 2015 Estonia se posicionó como el primer país de occidente en cuanto a resultados de las pruebas PISA, llevadas adelante por la OCDE. Cuando su ministra de Educación, Mailis Reps, fue consultada sobre la clave del sistema educativo que lidera, puso el foco en la autonomía de las escuelas: “El sistema se basa en la confianza en los directores y docentes. Ahí está uno de los diferenciales: no se baja una línea de arriba hacia abajo. Las escuelas tienen el suficiente margen para apropiarse del proceso educativo, incluso para delinear su propia currícula; algo impensado por estas latitudes” (Fernández, 2019). La confianza en los directivos y docentes se basa, a su vez, en una formación de alta calidad y exigencia para poder acceder a sus cargos. Además, hay una cultura generalizada de la capacitación docente continua.

En nuestra región, en cambio, la autonomía permitida a las escuelas es baja. Una encuesta sobre la respuesta de los sistemas educativos nacionales al Covid-19 realizada en conjunto por la UNESCO, Unicef y el Banco Mundial reveló la autonomía de las escuelas para la toma de decisiones sobre los contenidos fue del 17%, 13 puntos porcentuales por debajo de Europa y 16 puntos por debajo de Asia (países con mejores resultados en las pruebas internacionales) (2020).

Una primera mirada sobre los efectos de la interrupción de la presencialidad revela que la autonomía que las escuelas tuvieron que asumir por la emergencia fue favorable para el surgimiento de nuevos y mejores liderazgos: de equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. Y que esto fue clave para que hubiera aprendizajes posibles. Es un proceso que amerita un análisis más profundo y un seguimiento en el tiempo; pero a priori podemos decir que la pandemia obligó a las autoridades centrales a posibilitar mayor autonomía por parte de las escuelas. Como dijimos al principio, una vasta bibliografía da cuenta de que escuelas más autónomas logran mejores aprendizajes.

D. El rol de las familias es clave para los aprendizajes

Existen diferentes estudios que demuestran que la relación entre la escuela, los docentes y las familias pueden influir positivamente en los logros académicos de los estudiantes. Cuando se analizan los factores asociados a los aprendizajes, las familias y el entorno de los estudiantes aparecen como variables de fuerte condicionamiento. La bibliografía especializada demuestra que cuando las familias se involucran más, sus hijos obtienen mejores calificaciones, mayor nivel de asistencia escolar y desarrollan más habilidades sociales y de adaptación (UEICEE, 2020).

Ante la suspensión de las clases presenciales, el rol de la familia fue fundamental para guiar y sostener la continuidad escolar en las casas, asumiendo un lugar sin precedentes desde la creación del sistema educativo moderno. Hoy, las familias están más comprometidas e involucradas con la educación de sus hijos. Saben lo importante que es el rol de la escuela y los docentes y conocen más lo que aprenden cada día.

La pandemia en muchos casos dio lugar a una nueva “intimidad” entre los docentes, los estudiantes y sus familias. Obligados a desarrollar una comunicación alternativa, docentes y familias pudieron acercarse más y mejor para poder comprender la realidad del otro. Esta intimidad dio lugar a un mayor nivel de empatía, de contextualización de las propuestas pedagógicas y el desarrollo de estrategias innovadoras para que se produjeran los aprendizajes. En este proceso, familias, docentes y equipos directivos caminaron a la par, reforzando la alianza (partnership) tan anhelada en épocas de clases presenciales. Lo que muchas veces aparece en la bibliografía como propuestas y estrategias posibles para lograr el involucramiento, la pandemia lo impulsó por necesidad.

El acompañamiento de las familias, sin embargo, no fue igual en todos los niveles educativos de las y los estudiantes. En México, una encuesta realizada por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) entre octubre y diciembre de 2020 a casi 5.500 viviendas mostró que, entre los niños y niñas del Nivel Inicial, el 98,7% contó con apoyo para la realización de tareas escolares; en primaria, lo hicieron el 93% de los encuestados y en secundaria, el 51,7%. En la mayoría de los hogares fueron las madres o mujeres responsables las que cumplieron el rol de acompañamiento pedagógico; tanto en el nivel inicial, como primario y secundario, el porcentaje de papás que realizaron dicha tarea es del 5,9%, 7,9% y 10,3% respectivamente (INEGI, 2020).

La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020; en adelante, UEICEE) realizó un estudio para relevar las percepciones de la experiencia educativa en los hogares. En el marco de la entrega de Canastas Nutritivas Escolares se llevaron a cabo encuestas anónimas y voluntarias. De los casi 9 mil encuestados, el 80% afirmó que a raíz de la pandemia conoce más sobre la educación de sus hijos; el 50% manifestó que necesitan más tiempo para la convivencia en el hogar y el 40% afirmó que les resultaba difícil establecer una rutina (UEICEE, P. 24). Para complementar este relevamiento, la UEICEE realizó 88 entrevistas cortas a las familias. Los resultados revelaron que las familias creían que sus hijos aprendían más en la escuela que en su casa, y que les faltaba capacitación para poder enseñarles a sus hijos. Los resultados de la encuesta realizada por el INEGI van en la misma dirección: cuando se les preguntó a los padres sobre las principales desventajas de la educación a distancia, el 58,3% opinaron que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, seguido de la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos (27,1%) y de la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (23,9%) (INEGI, 2020).

“Las conversaciones con las familias dan cuenta de una revalorización del rol docente y una valoración de la función social de la escuela como clave en la socialización de los estudiantes, sobre todo para los niños y niñas del jardín de infantes”, concluye el documento

(UEICEE, 2020, p.24). En la misma dirección, una encuesta realizada por el Ministerio de Educación de Argentina muestra que el 85% de las familias valoraron positivamente el trabajo de la escuela durante la suspensión de la presencialidad (Ministerio de Educación, 2020).

En Argentina, los padres también tuvieron protagonismo en el debate por la vuelta a las aulas.

En septiembre de 2020, el 73% de los países ya habían abierto las escuelas total o parcialmente y existía sobrada evidencia de que las escuelas no eran un foco de contagio del Covid-19. Pero en Argentina recién empezaba a instalarse el debate, luego de que en agosto la Ciudad Autónoma de Buenos Aires propusiera la revinculación de las niñas, niños y adolescentes que habían perdido contacto con la escuela. La vuelta a clases se coló así en el debate político y de los medios de comunicación. En ese contexto, un grupo de padres que se contactaron a través de las redes sociales iniciaron un movimiento por la vuelta a las clases presenciales. Se bautizaron “Padres Organizados”, redactaron una carta exigiendo por parte de las autoridades un plan para volver a las aulas y comenzaron a pedir firmas a través de representantes del movimiento en cada una de las provincias. Lograron que importantes figuras públicas los acompañaran en su reclamo y hacer ruido en las redes sociales y medios de comunicación.

La movilización de los padres organizados se sumó a otras acciones, como la campaña #ALasAulas, que nucleó a 127 organizaciones de la sociedad civil y convocó a las familias a firmar la petición de la reapertura llegando a las 200.000 firmas, y el liderazgo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que fue la primera de las 24 en plantear el tema y mostrar que la vuelta a clases con seguridad sanitaria era posible. En términos generales, en marzo de 2021 todas las provincias estaban transitando la vuelta a la presencialidad mediante el sistema de burbujas (ya probado en los países del Norte). Sin embargo, cuando uno mira el desgranamiento por provincias, por municipios, por tipo de gestión (privada o pública), por contexto socioeconómico, las realidades son disímiles y resultan desfavorecidos las y los estudiantes de escuelas de gestión estatal y de contextos socioeconómicos más vulnerables. La brecha se sigue ampliando.

Los primeros dos objetivos por los que las familias elevaron su nivel de participación en la Educación de sus hijos e hijas ya se cumplieron: atravesar el 2020 con el mayor grado de aprendizajes posible y lograr la vuelta a las clases presenciales o a un sistema mixto donde se combinen la presencialidad y la virtualidad. La pregunta es, ¿qué sigue ahora? ¿Cómo sostener el involucramiento de las familias como actores activos en las trayectorias educativas de sus hijos?

El peligro de que -frente a la segunda ola- puedan volver a cerrar las aulas puede generar que en estos primeros meses de 2021 la movilización se sostenga. Pero en un escenario ideal se deberían instaurar esquemas más sostenibles y positivos de participación. La pregunta es cómo y de quién depende. Sin duda, los funcionarios de las carteras educativas y las escuelas tienen mucho que hacer en este sentido. Pero de nada servirán las estrategias integrales que los mismos desplieguen si del otro lado no encuentran familias con ganas de sostener su protagonismo. Como bien dice el refrán, se necesitan dos para bailar tango.

E. Lo esencial de la conectividad y las herramientas digitales

Si bien la inserción de tecnologías en los aprendizajes venía sucediendo, el contexto actual terminó por acelerar ese proceso así como también resaltó la brecha digital que existe de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias. En Argentina, 1 de cada 5 estudiantes no cuenta con Internet en su casa; y del 80% que cuenta con Internet, no siempre lo hace con un servicio de alta calidad e ilimitado (Cardini, 2020).

Con las escuelas cerradas, la posibilidad de continuidad pedagógica y aprendizajes significativos estuvo condicionada (y en gran medida lo sigue estando) por la conexión de calidad a Internet y el acceso a dispositivos adecuados para el aprendizaje a distancia.

La pandemia ha dado paso a dos calidades de educación: los estudiantes de mayor poder adquisitivo pudieron llevar adelante experiencias de aprendizaje en plataformas educativas con contenidos multimediales, tener clases sincrónicas a través de videollamadas, y navegar la web en busca de información de forma ilimitada. En el otro extremo, los alumnos de menos recursos mantuvieron una continuidad pedagógica limitada a lo asincrónico, con acceso a sitios de navegación gratuita y a archivos digitales de bajo peso. En este segmento, los medios más utilizados fueron los teléfonos celulares. El 63% de los adolescentes encuestados por el Ministerio de Educación y Unicef (2020) reveló que su comunicación con los docentes era a través de Whatsapp, una aplicación de mensajería.

Es importante destacar que, en Argentina, el celular tiene una alta penetración. De acuerdo a las pruebas APRENDER 2018, el 55,8% de los estudiantes de primaria de nivel socioeconómico bajo de nuestro país cuentan con un teléfono celular propio mientras que solo el 28,9% accede a una computadora en su casa. En el nivel secundario, la penetración es aún mayor y casi universal ya que el celular es también un medio para la socialización: el 91,9% de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen teléfono celular (Cardini, 2020).

Los meses de aislamiento impusieron el uso masivo de tecnologías, lo que generó una familiarización con las herramientas digitales; hoy en día es imposible pensar en una nueva normalidad sin la intermediación de la tecnología.

Hoy entendemos que la conectividad es un servicio tan esencial como la electricidad o el agua. Sin conectividad los estudiantes no pueden aprender, no pueden acceder a información de calidad, ni a herramientas digitales que les permitan formarse tal y como el contexto actual lo demanda.

Muchos podrán argumentar que en una región en la que 38 millones de las niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas tienen carencias habitacionales, todavía queda un largo trecho antes de que se pueda suplir la necesidad de conectividad. Sin embargo, en el contexto actual, la conectividad condiciona los aprendizajes y, por ende, las oportunidades que tendrán esos estudiantes de alcanzar un nivel de bienestar mayor al de sus familias y frenar la reproducción generacional de la pobreza. Una cosa no debe ir en detrimento de la otra, sino que se deben buscar soluciones creativas que permitan abordar al mismo tiempo los diferentes tipos de carencias.

Achicar la brecha digital abre nuevas posibilidades para poder acortar la brecha educativa. Por ejemplo, la educación a distancia puede ser una manera de que los jóvenes que se desvincularon del sistema educativo retomen sus estudios. La escolarización a distancia les permitiría tener mayor autonomía para, por ejemplo, conciliar el estudio con el trabajo. Garantizar la conectividad a todos los niños, niñas y adolescentes demanda un esfuerzo presupuestario muy importante, pero no debe verse esto como gasto sino como inversión. Basta con tomar en cuenta la estimación que hizo el Banco Mundial respecto de las consecuencias del cierre de escuelas para notar el retorno que tendría lograr la inclusión digital: “esta generación, que está -o debería haber estado- en la escuela durante 2020 podría perder al menos US\$10 trillones en ingresos a futuro (...) El potencial de pérdida económica está vinculada a posibles pérdidas en el aprendizaje y, por lo tanto, en productividad futura” (Saavedra, 2020).

Cabe aclarar en este punto que sólo con la conectividad no alcanza. La investigación sobre el impacto de las tecnologías en los aprendizajes demostró que para que el impacto de la tecnología sea verdadero, debe darse una “combinación de equipamiento con contenidos digitales y modelos pedagógicos que se inserten en un diálogo con las prácticas docentes” (Rivas, 2018).

El Plan Ceibal desarrollado a lo largo de más de 13 años en Uruguay puede ser un faro en esta materia ya que fue una de las primeras políticas masivas de incorporación de TIC en los sistemas educativos que, con el paso de los años y los gobiernos, se convirtió en una política de Estado. Si bien el Plan Ceibal nació con el objetivo de universalizar el acceso a computadoras y a Internet desde el primer nivel de escolarización básica, con el paso de los años ha desarrollado otras líneas de acción como el desarrollo de recursos educativos abiertos para cada área de conocimiento, según nivel educativo; la formación en el uso y aprovechamiento pedagógico de las TIC; el desarrollo y adquisición de plataformas digitales para la distribución de la oferta de contenidos y de formación; el aprovechamiento de las TIC para fortalecer la enseñanza del idioma inglés en Uruguay, entre otros (Lugo y Delgado, 2017). En síntesis, se trata de un sistema que facilita una interacción virtual fluida entre estudiantes y docentes. La prueba del éxito del Plan Ceibal llegó justamente en 2020, cuando Uruguay demostró ser el país mejor preparado de la región para la virtualidad. De un día para el otro, el país amplió los servidores y posibilitó a que el 98% de los estudiantes pudiera tomar clases de manera regular (Abé, 2021).

Desde la década del 2000 todos los países de América Latina han desarrollado diferentes iniciativas y estrategias para impulsar los aprendizajes con las TICs. La pandemia ha desnudado cuán efectivas o deficientes esas iniciativas han resultado. Lamentablemente para la mayoría de los países los resultados muestran no ya una brecha sino un “abismo” digital que se debe reducir. El plazo ya venció; no hay tiempo que perder.

F. La importancia de enseñar habilidades del siglo XXI

Como en otros aspectos, la crisis sanitaria vino a (re)confirmar la importancia de que las personas adquieran las habilidades socioemocionales desde la niñez. De hecho, tal como lo señala un documento de la Cepal y la Unesco (2020), “el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje” (p. 14). Habilidades como el manejo de estrés, la adaptabilidad, la resilien-

cia y la empatía son de suma importancia para poder sobrellevar el período de incertidumbre que vivimos y mitigar los impactos negativos de la crisis (Arias Ortiz et al., 2020, p. 8).

En 2011, un informe publicado por el BID ya alertaba que el 80% de las empresas consultadas habían señalado la escasez de la formación en habilidades socioemocionales como el principal problema a la hora de contratar jóvenes (Bassi et al., 2011). El dato surge de una encuesta realizada a 1.176 empresas de Argentina, Chile y Brasil, de la que se desprende la siguiente ponderación en orden de importancia: 50 puntos para las habilidades blandas; 30 puntos para las cognitivas y 15 para las técnicas específicas. Estos resultados, que en el momento de su publicación tuvieron amplia repercusión, están en sintonía con investigaciones previas basadas en los países desarrollados (Maxwell, 2007; O'Neill, Allred y Baker, 1997).

En los últimos diez años el desafío de enseñar habilidades blandas ha estado presente en la agenda educativa, y se ha intensificado con el avance de los cambios globales propios de la Economía del Conocimiento, que demanda nuevas habilidades como el pensamiento crítico, la curiosidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, el trabajo en equipo, entre otras. Tanto Argentina, como Brasil y Chile incorporaron las habilidades socioemocionales a sus currículas oficiales en los últimos seis años. En el caso de Argentina, el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria (MOA) de 2017 establece las capacidades fundamentales y las competencias digitales, que se entrelazan y complementan. En cuanto a capacidades fundamentales, el documento enumera: (i) resolución de problemas; (ii) pensamiento crítico; (iii) aprender a aprender; (iv) trabajo con otros; (v) comunicación; (vi) compromiso y responsabilidad. A su vez, establece las siguientes capacidades digitales: (i) creatividad e innovación; (ii) comunicación y colaboración; (iii) información y representación; (iv) participación responsable y solidaria; (v) pensamiento crítico; (vi) uso autónomo de las TIC. “Si bien el MOA no las define explícitamente como habilidades socioemocionales, las capacidades fundamentales y la mayoría de las competencias digitales están estrechamente vinculadas al aprendizaje socioemocional de los estudiantes”, (Arias Ortiz et al., 2020, p. 24).

Si bien la inclusión de este ámbito del aprendizaje a las currículas oficiales es importante, no resulta suficiente. La mayoría de los docentes de América Latina manifestaron que estas competencias se incorporan en su formación inicial y en servicio, pero “no se sienten preparados para enseñarlas” (Hincapie et al., 2020, p. 43). La formación docente orientada a que las habilidades socioemocionales entren de manera transversal a los procesos de enseñanza en las escuelas es fundamental: no alcanza con que un docente tome los contenidos para dedicarle horas cátedra en el calendario escolar; todos los educadores deben hacer propias estas habilidades para hacerlas parte indivisible de su tarea pedagógica y habilitar a que sus estudiantes las desarrollen. El éxito de avanzar en esta agenda depende, en gran medida, de la capacidad y apoyo que reciban los docentes (Arias Ortiz et al., 2020).

Al mismo tiempo, el involucramiento de las familias también debe darse en lo referido a estas competencias: si toda la comunidad educativa pondera y abraza el aprendizaje de las habilidades blandas no solo se darán mejores aprendizajes, sino también mejorará el clima escolar.

Como en las competencias cognitivas, la evaluación también resulta fundamental para realizar un diagnóstico de los avances en la enseñanza de las capacidades socioemocionales y diseñar y planificar las acciones futuras. El Grupo de Trabajo de Sociedad Civil (compuesto por diferentes organizaciones no gubernamentales de Latinoamérica y Estados Unidos) recomienda redefinir las dimensiones de la evaluación educativa para poder contemplar las competencias socioemocionales de los estudiantes “para asegurar un desarrollo integral y óptimo” (GTSC, 2021). Los autores sugieren como medidas preliminares, “desarrollar un marco de competencias socioemocionales claro y accionable” así como “una malla curricular específica que las defina por grupo etario” (p. 5).

Existe sobrada evidencia de que las capacidades socioemocionales tienen un fuerte impacto sobre los resultados educativos y laborales, de ahí la importancia y la urgencia para que pueda seguir creciendo su incorporación en todas las escuelas, en todos los niveles de enseñanza. Esto posibilitará que niñas, niños y adolescentes desarrollen el aprendizaje de forma continua y significativa. De nada sirven los esfuerzos aislados que dependen de la voluntad individual de los docentes; este tipo de competencias tiene que permear de forma transversal la vida de la comunidad educativa, entendida ésta como la tríada entre estudiantes, docentes y familias.

CONCLUSIÓN

La interrupción de la vida escolar tal como la conocíamos ha provocado lo que se vislumbra como una tragedia educativa. Sabemos que el cierre de las escuelas impactó más en los sectores de bajos recursos, y que la brecha educativa se amplió profundamente por el contexto en los que las familias de esos niños, niñas y adolescentes tuvieron que paliar el cierre de las escuelas: sin espacio físico para el estudio en las casas, sin acceso a internet de calidad y/o a una computadora y muchas veces sin la formación necesaria para poder asistir en las tareas a los chicos. A esto se sumó la crisis económica por la que muchos perdieron su trabajo y el clima de incertidumbre e inestabilidad.

Mucho se está escribiendo sobre las consecuencias negativas de la pandemia en las trayectorias educativas y es urgente que podamos evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes para saber dónde estamos parados y desarrollar estrategias innovadoras que nos permitan revertir los costos educativos del cierre de las escuelas. Sin embargo, nuestra invitación es a mirar el vaso medio lleno que dejó la experiencia educativa 2020: aprendizajes e innovaciones que con mucho esfuerzo desplegaron directivos, docentes, familias y estudiantes.

En los párrafos anteriores nos ocupamos de introducir seis aprendizajes que dejó la interrupción de la educación presencial a lo largo de casi un año escolar: Surgieron nuevos formatos educativos y las escuelas y los estudiantes ganaron más autonomía; la brecha educativa y la brecha digital ocuparon un lugar central en la agenda pública de manera sostenida y las familias asumieron un protagonismo inédito en los procesos de aprendizaje, en los que se hizo evidente la importancia de enseñar las habilidades para el SXXI.

Pero para que todos estos aprendizajes que vivimos en pandemia en materia de educación logren perdurar y consolidarse, será clave el rol que asuman los estados. Deberán analizar detalladamente el impacto de la pandemia en la educación y sus efectos, positivos y negativos, para acompañar esta transformación con un plan de trabajo que atienda esta nueva realidad, institucionalizando los cambios, mejorando su inversión y promoviendo distintas iniciativas.

Proponemos los siguientes ejes de trabajo e investigación:

1. Reducción de la brecha educativa.
2. Inclusión digital de todos los estudiantes, con accesibilidad a internet de calidad y a dispositivos adecuados para el estudio.
3. Educación de adultos para la terminalidad educativa, con foco en aquellos que tienen niñas y niños a cargo.
4. Evaluación e incorporación de los nuevos formatos educativos surgidos en la pandemia.
5. Sistemas educativos más horizontales y mayor autonomía de las escuelas y las y los estudiantes.
6. Fortalecimiento de la calidad en la formación docente, con miras a mejorar la enseñanza de las habilidades del S XXI.

Bibliografía

- » Abé, N. (23 de marzo de 2021). Why Uruguay´s Schoolchildren are doing so well in the pandemic en Der Spiegel; disponible en <https://www.spiegel.de/international/tomorrow/digital-education-why-uruguay-s-schoolchildren-are-doing-so-well-in-the-pandemic-a-6a657d2f-8753-4233-9226-375a06b6c69a>.
- » Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020, julio). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes, BID; disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- » Banco Mundial, UNESCO, & Unicef (2020, octubre). ¿Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. <http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-Exec-Summary-SP.pdf> Consultado en <https://infogram.com/final-unesco-education-covid-19-data-1hke60d1x7m525r>.
- » Bárcena, A. & Uribe, C. (dirs.) (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19; CEPAL - UNESCO. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- » Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina. BID Educación; disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desconectados-Habilidades-educaci%C3%B3n-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- » Buchbinder, N., McCallum, A., & Volman, V. (2019, septiembre). El estado de la educación en la Argentina, Observatorio Argentinos por la educación; Disponible en https://cms.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf
- » Cardini, A., Bergamaschi, A., D´Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A. (junio de 2020). Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social. Buenos

- Aires: CIPPEC; Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamiento...pdf>
- » Coll, C., & Martín, E. (2019, 20 febrero). Personalización del aprendizaje e innovación educativa. EDUforics; Disponible en <https://www.eduforics.com/es/personalizacion-del-aprendizaje-e-innovacion-educativa/>
 - » Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019, diciembre). La educación en la provincia de Buenos Aires. Informe de gestión 2017-2019; Disponible en https://www.abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_de_educacion_de_adultos.pdf
 - » Fernández, M. (2019, 15 diciembre). Estonia, “la nueva Finlandia” que se convirtió en faro educativo: cuál es la clave del éxito. Infobae; Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2019/12/15/estonia-la-nueva-finlandia-que-se-convirtio-en-faro-educativo-cual-es-la-clave-del-exito/>
 - » Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016, October 31). El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública. Washington: Diálogo Interamericano, Mathematica Policy Research, CAF; Disponible en <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1031>
 - » Formichella, M. ; Krüger, N. (2020, mayo) Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación; Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur; Documento de Trabajo; 1-19; Disponible en <http://hdl.handle.net/11336/109085>
 - » Frydman, B., Grunstein, V., Giovanardi, A., & Cerutti, S. (2020, diciembre). Educación Post Pandemia: El involucramiento familiar como motor de cambio. UEICEE; Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2020_el_involucramiento_familiar_como_motor_de_cambio.pdf
 - » Grupo de Trabajo de la Sociedad Civil. (2021, febrero). Las demandas de una agenda de evaluación educativa post-pandemia: Recomendaciones de la sociedad civil para la evaluación educativa en la reapertura. The Dialogue; Disponible en <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/02/Las-demandas-de-una-agenda-de-evaluacion-educativa-post-pandemia-4.pdf>
 - » Hallinger, P., & Heck, R. H. (2016). Liderazgo Colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el Impacto sobre la Capacidad de la Escuela y el Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 12(4); Disponible en <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2837>
 - » Hincapie, D., López Bóo, F. y Rubio-Codina, M. (2020, junio). El alto costo del COVID-19 para los niños: Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. BID; Disponible en <https://doi.org/10.18235/0002413>
 - » Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI). (2021, marzo). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020 NOTA TÉCNICA. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
 - » Kopp, W., & Saavedra, J. (2020, 15 octubre). To rebuild our education systems, we must focus first on leadership. World Bank Blogs; Disponible en <https://blogs.worldbank.org/education/rebuild-our-education-systems-we-must-focus-first-leadership>
 - » Lugo, M., & Delgado, L. (2020, febrero). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina (Documento de Trabajo N°188). EduLab CIPPEC; Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/188-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-L...pdf>

- » Ministerio de Educación Argentina, Secretaría de Evaluación e Información Educativa & UNICEF (2020, julio). Informe Preliminar Encuesta a Hogares: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19; Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- » Narodowski, M., Volman, V., & Braga, F. (2020, agosto). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. (SEGUNDO INFORME Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena.). Argentinos por la Educación. Disponible en https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf
- » Rivas, A. (2018, mayo). Un sistema educativo digital para la Argentina (Documento de Trabajo N°165). EduLab CIPPEC. Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- » Saavedra, J. (2020, 5 de enero). “Una crisis educativa silenciosa y desigual. Y las semillas para su solución”, en Education for Global Development; consultado en: <https://blogs.worldbank.org/es/education/una-crisis-educativa-silenciosa-y-desigual-y-las-semillas-para-su-solucion>
- » Saavedra, J. & Kop, W. (2020, 15 de octubre) “To rebuild our education systems, we must focus first on leadership”, en Education for Global Development; Consultado en <https://blogs.worldbank.org/education/rebuild-our-education-systems-we-must-focus-first-leadership>
- » Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina (2019). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019: Síntesis de datos destacados.; Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_datos_destacados_evaluacion_de_la_educacion_secundaria_en_argentina_2019pdf.pdf
- » SITEAL. (2020, 12 octubre). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19; Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- » UNICEF. (2020, 31 mayo). Mamás y papás deben apoyar el aprendizaje de las y los adolescentes en el hogar. UNICEF Bolivia; Disponible en <https://www.unicef.org/bolivia/historias/mam%C3%A1s-y-pap%C3%A1s-deben-apoyar-el-aprendizaje-de-las-y-los-adolescentes-en-el-hogar>
- » UNICEF. (2021, 11 marzo). El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia; Disponible en <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/progreso-ha-retrocedido-indicadores-importantes-infancia-un-ano-despues-pandemia?fbclid=IwAR0OSRLW874IwEIFeHJMSSxJPNSj1ktloy1JrrbGiHaltc-DZynlRaWINLSM>