

Schools and Society During the Covid-19 Pandemic. How Educational Systems Changed and the Road Ahead.

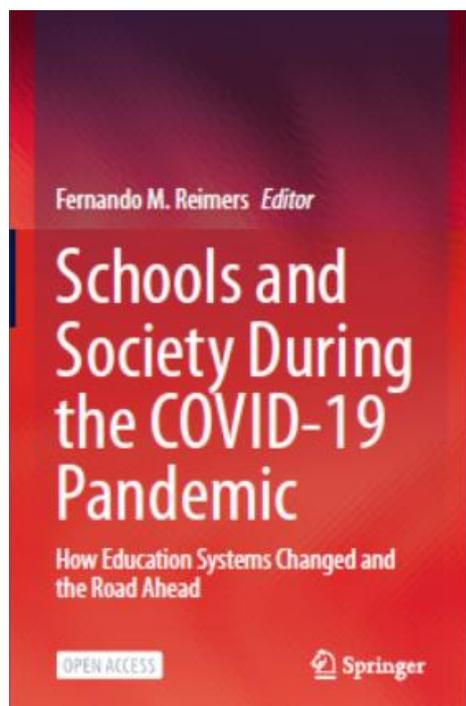
/

Las escuelas y la sociedad durante la pandemia de Covid-19. Cómo cambiaron los sistemas educativos y el camino que queda por recorrer.

Fernando M. Reimers (editor)

Autor de la reseña: Alejandro Lozano García

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.843>



262 páginas

Formato electrónico *Open Acces*

Disponible en

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-42671-1>

ISBN 978-3-031-42670-4

ISBN 978-3-031-42671-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1>

Cita: Reimers, F.M. (2023): *Schools and Society During the COVID-19 Pandemic. How Education Systems Changed and the Road Ahead*. Springer Open Acces.

El planteamiento del libro.

Después de casi tres años de postpandemia, el recuerdo de cómo nos afectó el COVID-19 es diferencial en función de las precondiciones de salud física, social y económica en la que nos encontrásemos: para algunos, afortunadamente, el recuerdo es solo un mal recuerdo; para otros es todavía un presente porque persisten algunas de sus consecuencias. A los sistemas educativos les viene a suceder algo semejante: los efectos de la pandemia sobre ellos se dejaron notar de manera desigual de acuerdo con la “salud” que tuvieran antes, de la misma manera que las consecuencias en algunos sistemas educativos han supuesto un fortalecimiento (al menos en algún aspecto) mientras que otros sistemas aún arrastran malos síntomas. Esto que decimos lo ha venido a confirmar PISA 2022: los resultados en esta edición no son atribuibles solo a la crisis COVID, sino que debe buscarse explicación en problemas previos a largo plazo de los sistemas educativos (Schleicher, 2023, 15) o a otras causas estructurales (OCDE, 2023, 225-6).

Efectivamente, y como dice Fernando M. Reimers¹ en el libro que presentamos, “...cada profesor, escuela, red y sistema se enfrentó a la pandemia con un conjunto único de capacidades y limitaciones que se entrelazaban en la historia de su país” (p. 24). El volumen que edita valora los efectos del COVID-19 en diversos sistemas educativos con unas condiciones de “salud” y de medios diferentes antes de la pandemia, así como los resultados de las medidas políticas adoptadas para superar la crisis educativa y de equidad de acuerdo con las vulnerabilidades propias de cada sistema.

Esta línea de educación comparada con el tema de los efectos y consecuencias del COVID-19 sobre la escolarización viene a ser una continuidad de otros trabajos del autor para describir cómo se desarrolló educativamente el momento más crítico y cómo los sistemas han tratado de ser resilientes: Reimers y Schleicher (2020); Reimers, (2022), o Reimers y otros (2023), muestran un panorama del impacto educativo del COVID-19 en distintos países a través de estudios de casos, mostrando

¹ Catedrático de la Fundación Ford para la Práctica de la Educación Internacional y director de la Iniciativa Mundial para la Innovación Educativa de la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts, EE. UU.). Es miembro de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos, de la Academia Internacional de Educación y del Consejo de Relaciones Exteriores.

la respuesta de sus sistemas educativos, valorando las medidas políticas ante los principales efectos (pérdidas en los aprendizajes del alumnado, afectación de su salud emocional así como de la del profesorado, o absentismo), y reconociendo otros aspectos positivos como la potencialidad de la educación a distancia o el papel que las nuevas tecnologías jugaron en la educación durante el periodo pandémico. En esos volúmenes, como en el que comentamos, se presta atención al impacto que la pandemia tuvo sobre la población escolar más vulnerable por sus condiciones personales de aprendizaje, o por su situación socioeconómica. El trabajo comparativo que presentamos, publicado en septiembre de 2023, Reimers quiere ir un paso más allá haciendo que los trabajos seleccionados, en su conjunto, respondan a tres preguntas:

- ¿Qué repercusiones educativas podíamos esperar de la pandemia?
- ¿Qué se sabe sobre el impacto educativo de la pandemia?
- ¿Qué podemos aprender de los efectos educativos de la pandemia, cuáles son los aspectos positivos que se pueden rescatar?

Como dice el autor en el capítulo introductorio², el objetivo no es solo ver lo que se hizo y cómo resultó, sino mostrar cómo esa época de dificultad educativa ha servido para replantear los objetivos de la educación según los países y sus circunstancias, pero creando en general una mayor conciencia sobre la necesidad de abordar el bienestar y la salud mental de los estudiantes y del profesorado, sobre la necesidad de centrarse en el aprendizaje más que en la impartición de contenidos, en la adopción de planteamientos didácticos y enfoques de trabajo más colaborativos, o sobre la conveniencia de consolidar el impulso que la pandemia ha dado al uso de la tecnología educativa, no como sustituto de la enseñanza presencial, sino como apoyo a esta.

Reimers considera que “...la pandemia creó la ocasión para redescubrir la importancia de tener claros y relevantes propósitos en las escuelas, así como de la experimentación en ellas con formas de enseñanza y aprendizaje nuevas y diferentes y con nuevas formas de organización y colaboración que conduzcan a la innovación educativa” (p. 16). Esta capacidad de la escuela para innovar en contextos y

² Capítulo 1. *¿Qué Podemos aprender de los efectos educativos de la pandemia del COVID-19?* https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_1

momentos muy desafiantes es lo que hace de la educación nuestra mejor esperanza para la construcción de un futuro mejor y más sostenible, siempre y cuando se mantengan tres elementos básicos que permitieron superar la crisis educativa: el compromiso social, institucional y de recursos para la transformación educativa; el liderazgo y el trabajo colaborativos en la educación: y la innovación educativa (p. 25).

El fundamento de estas afirmaciones está en los de doce estudios de caso de distintos sistemas educativos pertenecientes a sociedades dispares social, educativa, económica y culturalmente, distribuidos geográficamente por África, Asia, América y Europa, cada una de ellas con diferentes circunstancias, efectos educativos, posibilidades y objetivos consecuentes, pero todas, se deduce, con la necesidad de volver a imaginar la educación y sus instituciones.

El panorama de los cambios a través de doce estudios de caso.

Brasil fue uno de los países duramente afectados por la pandemia desde un punto de vista sanitario, lo que causó impactos muy negativos en la educación pública agravados por la ausencia de coordinación del Gobierno Federal brasileño. Según **Palacios y Bonamino**³, estos efectos se notaron especialmente en el rendimiento en lectura y lengua portuguesa. Sin embargo, presentan dos casos en los que los resultados escolares en lectura están por encima de la media del país, los de los municipios de Machados (estado de Pernambuco) y Coruripe (estado de Alagoas). Los logros conseguidos tras la pandemia no fueron tanto el resultado de un programa específico, sino del establecimiento de una red de trabajo que articuló ciclos continuos de control y apoyo a partir de la evaluación y tutorización constantes, permitiendo individualizar la enseñanza e implicar a las familias en esta red. Los efectos mayores se han registrado en los años tempranos de la escuela elemental, argumentando los autores que este tipo de control y apoyo debería ser adaptado para producir el mismo efecto en la enseñanza secundaria.

³ Capítulo 2. *Brasil. Cómo dos municipios lograron resultados superiores a la media en lectura en los primeros años de la escuela primaria durante la pandemia de COVID-19.* Carlos Palacios y Alicia Bonamino. Universidad Pontificia Católica. Río de Janeiro, Brasil. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_2

Los chilenos **Bellei y Contreras**⁴ argumentan que la pandemia afectó a los fundamentos del sistema educativo de **Chile** desencadenando “un proceso multifacético de desinstitucionalización”, ya que sus efectos se construyeron sobre las debilidades anteriores en la sociedad y en el sistema chileno (p.44). Las consecuencias concernieron al profesorado (sobrecargas de trabajo, absentismo, salud mental, falta de confianza en la administración) y a los estudiantes (perdida de aprendizaje, desigualdades en el proceso de aprendizaje a distancia, impacto en su bienestar, problemas de convivencia y absentismo y abandono). Se describe el esfuerzo gubernamental para volver a la normalidad el sistema a través de una Política Comprensiva de Reactivación educativa, con alcance hasta 2025, de carácter multifacético, incorporando estrategias sobre salud mental, recuperación de aprendizajes básicos (lectura y escritura), transformación digital, convivencia y salud mental prevención de abandonos. Incluso con estas medidas, concluyen los autores, este proceso de desinstitucionalización requiere una revisión del sistema educativo chileno, ya que el tradicional "funcionamiento escolar" ha sido cuestionado (p. 60).

La situación es distinta en un sistema educativo eficaz, asentado, con recursos. **Salmela-Aro y Lavonen**⁵ describen el caso de **Finlandia**, reconociendo un éxito relativo al afrontar la crisis escolar provocada por la pandemia. Las razones fueron la alta disponibilidad de recursos (incluidos los tecnológicos), la adecuada formación pedagógica del profesorado (incluidas sus competencias digitales), así como con el hecho de que en el sistema descentralizado finés sea posible la toma de decisiones ajustadas a las necesidades de cada contexto escolar sobre cómo organizar la enseñanza a distancia, el tipo de pedagogía digital que se utilizará o cómo colaborarán los profesores. Sin embargo, el aparente éxito tuvo consecuencias: la enseñanza a distancia no ha sido adecuada para todo el alumnado en función de su capacidad de autorregulación, de su tipo de motivación o del apoyo familiar que hayan tenido. Tampoco lo ha sido para el profesorado, incrementado su grado de “burnout”, decreciendo su nivel de compromiso, ni para los directores, sobrepasados por la

⁴ Capítulo 3. *La crisis postpandemia en la educación chilena. El desafío de la reinstitucionalización de la educación escolar*. Cristián Bellei y Mariana Contreras. Centro para la Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile, Santiago. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_3

⁵ Capítulo 4. *El cambio a la enseñanza y el aprendizaje a distancia en Finlandia durante la pandemia de COVID-19 (2020-2022) funcionó bien desde el punto de vista técnico, pero fue un reto emocional*. Katariina Salmela-Aro y Jari Lavonen. Universidad de Helsinki, Finlandia. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_4

presión de la responsabilidad en la gestión de esa situación crítica. Como futuros desafíos los autores consideran la necesidad integrar una enseñanza multimodal (distancia, presencia) que genere diferentes entornos de aprendizaje en los distintos niveles educativos. Para lograrlo, sostienen, es necesario el apoyo a profesorado y directivos, cruciales para conseguir ecosistemas escolares más resilientes.

El capítulo de **Suzuki** describe las medidas que en **Japón**⁶ se pusieron en marcha para prevenir la expansión de la pandemia desde el punto de vista de la salud escolar y para asegurar el rendimiento académico del alumnado. Esas acciones, dice el autor, funcionaron y el retraso en el rendimiento escolar se considera virtualmente superado. Esto no es obstáculo para reconocer consecuencias negativas más allá de lo académico: mayor afectación para el alumnado de familias vulnerables, deterioro en aspectos relacionados con el bienestar y la salud física del alumnado, de su actividad de socialización, de su salud mental, trastornos alimentarios, absentismo incremento de acosos e, incluso, de suicidios. Sin embargo, admite el autor, a pesar de los numerosos retos hubo algunos aspectos que mejoraron gracias a COVID-19, tanto en el entorno educativo y de aprendizaje, gracias la mejora de la infraestructura de educación y aprendizaje con las TIC, como en el bienestar y en las relaciones humanas: trabajo sobre la autoestima del alumnado, la mejora en la relación padres/hijos, o la recuperación de una conducta más prosocial en el alumnado.

Cárdenas, Ruelas y Sánchez⁷ tratan de indagar sobre las causas que explican los efectos educativos adversos de la pandemia en **Méjico** a través del análisis de las percepciones del profesorado sobre las principales barreras que afectaron a su actividad docente. Sostienen, al igual que los autores chilenos en su capítulo, que la situación provocada por la emergencia sanitaria magnificó los efectos de las barreras educativas del propio sistema (baja calidad enseñante, materiales de enseñanza inadecuados, baja implicación parental, desigualdades socioeconómicas...) (p.126). Este análisis, aunque restringido en su alcance y extensión, les sirve para vincular la

⁶ Capítulo 5. *Lo que ha perdido y ganado la educación japonesa tras casi conseguir evitar la propagación de la infección por COVID-19 y garantizar el rendimiento académico*. Kan Hiroshi Suzuki. Universidad de Tokio, Japón. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_5

⁷ Capítulo 6. *Comprensión de las causas potenciales de la pérdida de aprendizaje: percepciones de los profesores sobre los retos educativos durante la pandemia de COVID-19 en México*. Sergio Cárdenas, Ignacio Ruelas y Edson Sánchez. Centro de Investigación y Docencia Económicas. Estado de Aguascalientes, México. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_6

calidad del profesorado a la calidad de un sistema educativo y extraer algunas lecciones de política educativa que pueden aportar información para un diseño de intervenciones educativas en el periodo postpandemia, como abordar la mejora de la calidad de la enseñanza identificando nuevas competencias básicas, incluidas las tecnológicas, del profesorado y el rediseño de programas de desarrollo profesional.

Por su parte, **Blikstas-Balas** denuncia la falta de otra respuesta unificada a nivel nacional en **Noruega**⁸ ante la pandemia que no fuese el cierre de los centros escolares. En un sistema educativo descentralizado, la autora considera que los centros educativos y el profesorado, dada su autonomía, no dispusieron de unas políticas y líneas básicas de actuación para gestionar la enseñanza no presencial desarrollada durante ese periodo. Estas políticas tendrían que ver con la adecuación de plataformas para la enseñanza remota, con ajustes nacionales al propio currículo básico, o con el apoyo y formación al profesorado y los directores sobre cómo gestionar la enseñanza a distancia. Las consecuencias fueron la desigual distribución de la calidad de la enseñanza, la magnificación del valor de la enseñanza a distancia sin orientaciones y con la persistencia de un enfoque tradicional, o la aparición de nuevas vulnerabilidades entre un alumnado que antes, en la enseñanza presencial, no las manifestaban. Las explicaciones que da la autora se centran en la gran autonomía del profesorado, las variaciones de la incidencia de la pandemia a lo largo de los distintos municipios y escuelas, y la tendencia a sobreestimar el valor de las herramientas digitales sin una clara orientación de cómo usarlas (p. 140).

El capítulo de **Portugal** presenta una perspectiva contraria a la que defiende la autora noruega en el anterior capítulo. En un sistema educativo más centralizado, **Costa y Baptista**⁹ consideran que "...el papel de los poderes públicos [portugueses] tuvo un efecto organizador en los centros escolares que les permitió filtrar y seleccionar las soluciones que mejor respondían a sus necesidades internas. (...) adaptando o creando nuevas soluciones, las escuelas hicieron surgir localmente

⁸ Capítulo 7. *La fragilidad de la respuesta política noruega: Cómo confiar en la infraestructura digital y la autonomía local condujo a un aumento de la desigualdad en la educación*. Marte Blikstad-Balas. Universidad de Oslo, Noruega.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_7

⁹ Capítulo 8. *Reformular las escuelas: Lo que se ha aprendido y lo que queda por aprender en el período posterior a COVID-19 en Portugal*. Estela Costa y Mónica Baptista. Instituto de Educación. Universidad de Lisboa, Portugal. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_8

innovaciones” (p.166). Las medidas adoptadas por iniciativa de la administración educativa portuguesa incluían diversos programas como: las clases diarias a través de la televisión estatal, los potentes programas de formación digital para todo el profesorado, la facilitación de estructuras y herramientas digitales para la enseñanza a distancia, cambios en la organización y funcionamiento de los centros (reorganización del calendario, creación de equipos de trabajo de profesores), la mayor atención al bienestar y la convivencia en los centros o las flexibilizaciones en las pruebas de evaluación y certificación nacionales. Estas medidas han permitido un marco general en el que cada escuela responda a sus necesidades, y han tenido continuidad a través del Plan “Escola+” para el periodo 2021/23, siendo, tal y como demuestran las autoras en su trabajo, muy bien valoradas por el profesorado.

El caso de **Rusia** nos ilustra sobre el papel que las compañías privadas de tecnología educativa han tenido en la respuesta pedagógica a las dos olas pandémicas. **Andreeva, Koroleva, Kosaretsky y Frumin**¹⁰, autores del capítulo, muestran que el estado federal ruso no reaccionó de manera inmediata ante la crisis educativa, con lo que las escuelas tuvieron que hacer frente al cambio a un modelo educativo no presencial con vagas orientaciones federales. Esta situación inicial propició el crecimiento de compañías dedicadas a la tecnología educativa (EdTech), de manera que agentes de dentro (administraciones educativas regionales o locales, centros) y de afuera del sistema escolar pudieron coordinarse y afrontar esos retos educativos. Muestran también como después de que las escuelas volvieran al modelo presencial se perdió tal coordinación y el gobierno empezó a construir sus propios sistemas, no enteramente implementados aún, al margen de las empresas privadas, ya comprometidas y trabajando incluso directamente con las familias. A pesar de esta falta de coordinación, los autores consideran una innovación la creación de un mercado de tecnologías educativas y el desarrollo de un mecanismo de subvención a las escuelas para ayudarles a usarlo: “El gobierno se ha convertido así en un creador de mercado y en un intermediario entre las empresas de EdTech y el sistema escolar” (p. 187).

¹⁰ Capítulo 9. *Lecciones de la pandemia: una historia de cooperación y competición en la educación rusa*. Anastasia Andreeva, Diana Koroleva, Sergei Kosaretsky y Isaak Frumin. Universidad Nacional de Investigación. Escuela Superior de Economía, Moscú, Rusia. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_9

Los efectos de la pandemia, al menos en términos educativos y de pérdida de aprendizajes, han sido menores en países ricos como la República de **Singapur**. **Tan y Chua**¹¹ sostienen que, aunque el impacto en el aprendizaje del alumnado no ha sido significativo durante la pandemia, se han producido efectos que no pueden ser medidos de una forma cuantitativa (p. 198): en positivo, cambios de paradigma pedagógico; en negativo, otros efectos socioeducativos más acusados en las poblaciones vulnerables o los efectos psicológicos que afectan a la salud mental y el bienestar del profesorado y el alumnado. Como consecuencia, los objetivos de las políticas educativas actuales en Singapur apuntan hacia el desarrollo y consolidación de un nuevo paradigma educativo y metodológico que integre las nuevas tecnologías más allá de la provisión de recursos, hacia la lucha contra la “pobreza de aprendizaje” (p. 206) de los sectores más vulnerables socialmente, buscando una aproximación ecológica de la educación (p. 205) en la que sean agentes principales las escuelas los profesores, las familias y la comunidad.

Un ejemplo de la conexión entre las nuevas políticas educativas y las experiencias educativas durante la crisis nos la ofrece **Tiana Ferrer**¹², que describe la “...curiosa interacción [en **España**] entre un proyecto de reforma en su proceso de elaboración, debate y aplicación y las medidas de respuesta a la pandemia” (p. 227). El texto describe las condiciones previas del sistema educativo español que justificaban su reforma: tasas altas de abandono, de repetición de curso, necesidad de una escuela más inclusiva, orientación hacia la igualdad de género, revisión de los currículos de las distintas enseñanzas, mejora de las condiciones docentes y revisión de las organizaciones escolares. La pandemia llevó al sistema educativo a adoptar firmes propósitos educativos en esos ámbitos que, según el autor, la nueva ley (LOMLOE), ya en aplicación, contempla para su desarrollo medidas que tienen que ver con: la digitalización de la educación y ruptura de la brecha digital; el cuidado, el bienestar y el aprendizaje del alumnado (especialmente el más vulnerable); la reforma del currículo, centrado en los conocimientos básicos y las competencias clave; el

¹¹ Capítulo 10. *El enfoque endémico de la educación en Singapur: Reimaginar la escuela y el aprendizaje*. Oon Seng Tan y Jallene Jia En Chua. Instituto Nacional de Educación de la Universidad Tecnológica Nanyang de Singapur. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_10

¹² Capítulo 11. *Reformando la educación en tiempos de pandemia: El caso de España*. Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_11

refuerzo de la profesión docente con atención a la formación inicial, el acceso a la profesión y el desarrollo profesional; y, finalmente, líneas para una gobernanza del sistema educativo más coordinada y cooperativa, tanto territorialmente entre estado y comunidades autónomas, como dentro de cada centro escolar.

La pandemia en **Sudáfrica**¹³, escriben **Soudien, Reddy y Harvey**, supuso un retraso del sistema educativo de cinco años en rendimiento del alumnado, abandono y desigualdad. Argumentan que en Sudáfrica "...el sistema es inherentemente frágil y el COVID-19 intensificó esta fragilidad" (p. 233). Ante la desigualdad, aún vinculada a cuestiones de raza y clase, el Departamento de Educación Básica estableció una respuesta a la crisis educativa con el apoyo de la sociedad civil, tratando de paliar la pérdida de tiempo escolar, el número de abandonos y las serias pérdidas de aprendizajes. Mirando al futuro, el gobierno estableció un "*Plan de acción hasta 2024: hacia la educación 2030*" con los siguientes fines: refuerzo de la educación como bien común; reducir el problema del abandono escolar; extender la tecnología digital en educación evitando la brecha existente; dar más valor a la experiencia profesional de los profesores, creando condiciones de autonomía y flexibilidad para actuar en colaboración; priorizar el bienestar y la participación del alumnado con la colaboración de todos los agentes educativos; y hacer de la escuela un espacio seguro en el que los alumnos adquieran habilidades y competencias sociales. Sin embargo, estos loables objetivos adolecen de planes claros de implementación, de falta de coordinación entre el gobierno central y los provinciales y de falta de implicación de las comunidades educativas. Es decir, "una abundancia de ideas potentes, pero una débil ejecución" (p. 247).

De la misma manera que en el capítulo anterior, **Audrian y Basile** consideran que la pandemia en **Estados Unidos**¹⁴ ha exacerbado las "grietas en la normalidad" que ya se producían en su sistema educativo. Estas imperfecciones y desigualdades, ahora realzadas, afectan a los resultados del alumnado en matemáticas, lectura y bienestar emocional, especialmente para las minorías en desventaja, pero también al

¹³ Capítulo 12. *Fragilidad agravada: El estado del sistema educativo sudafricano tras la Covid-19*. Crain Soudien, Vijay Reddy y Jacqueline Harvey. Human Sciences Research Council, Cape Town/Durban, Sudáfrica. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_12

¹⁴ Capítulo 13. *Apoyarse en el momento de crisis: Rediseñar las escuelas estadounidenses en un mundo post-pandémico*. R. Lennon Audrian y Carole G. Basile. Universidad Estatal de Arizona, Tempe, Arizona. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_13

profesorado, cuya insatisfacción y tendencia al abandono de la profesión, notable antes de la pandemia, se ha visto acrecentada. Los autores no consideran que la superación de esta situación crítica pueda darse solo a través de fondos para el cambio curricular, o del aumento de las tecnologías educativas y el apoyo tutorial; la clave está en lograr una nueva forma de pensar las estructuras, los sistemas y las culturas en educación, es decir, en alterar el sistema de enseñanza hacia un trabajo colaborativo de todos los implicados en la escuela, rompiendo moldes como el de un profesor/una clase. Ilustran esta propuesta con el caso de las Escuelas Públicas de Mesa (Arizona), en las que los equipos docentes los integran profesorado, educadores profesionales, paraeducadores y comunidad educativa, trabajando en colaboración con un nuevo concepto de horarios, de trabajo en equipo, de interdisciplinariedad y de orientación al aprendizaje basado en problemas.

Para saber más: algunas referencias sobre España.

La literatura sobre los efectos del COVID-19 sobre la educación ha sido muy prolija. Ciñéndonos al ámbito de España, para quien quiera completar la descriptiva y acertada perspectiva que Tiana Ferrer nos ofrece en el capítulo 11 del libro reseñado, nos permitimos sugerir algunas lecturas más, sin ánimo de exhaustividad, que ayudarán a profundizar sobre las consecuencias educativas del COVID-19 y sobre nuestra capacidad de resiliencia como sistema educativo.

El informe del Consejo Escolar de Estado (2021) se centra en la situación de excepcionalidad provocada por la pandemia, en los recursos extraordinarios que se pusieron en marcha, las políticas educativas concretas llevadas en todo el Estado, así como la situación y las condiciones de trabajo del profesorado en general. Se acompaña el informe con sendos anexos que recogen la normativa sanitaria y educativa generada en España y en las distintas autonomías, así como una comparativa situacional con el referente de algunos países de la Unión Europea.

Por su parte, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social publicó un monográfico sobre las “Consecuencias del cierre de escuelas por el COVID-19 en las desigualdades educativas”¹⁵. Incluye artículos dedicados a la situación en España

¹⁵ Vol. 9 Núm. 3 (2020): Número extraordinario: Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas

desde distintos puntos de vista: desde el análisis crítico de los discursos ideológicos detrás de las políticas implementadas durante la pandemia (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinosa, 2020), a la brecha digital y sus consecuencias (Rodicio García, y otros, 2020; Montenegro y otros, 2020), pasando por las desigualdades generadas vistas desde una perspectiva social y educativa (Cáceres Muñoz y otros, 2020) o de género (Penna Tosso, 2020), o sobre la necesidad de cambio de paradigma educativo (López Martín, 2020).

Desde la perspectiva de la colaboración política, Tiana-Ferrer (2020) analiza el tema de la coordinación territorial entre el Estado y las distintas Comunidades Autónomas en materia educativa durante la pandemia, destacando el papel de la Conferencia Sectorial de Educación en la puesta en marcha de iniciativas de cooperación. Saca conclusiones del proceso vivido y aporta propuestas dirigidas al refuerzo de esa cooperación de acuerdo con unos planteamientos federalistas.

También en el ámbito de la política educativa cabe mencionar el trabajo de Saura (2022) sobre la incidencia de los fondos europeos *NextGeneration* que se materializaron en importantes agendas programáticas para digitalizar la educación.

Otros trabajos abordan algunas de las medidas llevadas a cabo a en el conjunto de España, considerando como incidieron las experiencias de enseñanza online, la capacitación digital de los docentes, el entorno de trabajo y la infraestructura tecnológica de los centros en el éxito de la implementación de políticas educativas que fomentaban el uso de las nuevas tecnologías (Alija, 2021; Betancourt, 2022; Díez Gutiérrez y Gajardo, 2020; Torrego y Fernández, 2022).

Más orientados a cuestiones de aprendizaje están, por ejemplo, el trabajo de Arenas y Gortázar (2022), centrado en las Matemáticas, o el Rodríguez García y Arias Gago (2022), que analiza los modelos didácticos seguidos durante el COVID-19 por el profesorado según el cuerpo al que pertenecen, o el de Gajardo y Díez-Gutiérrez (2021) sobre la evaluación durante la pandemia. Las consecuencias del COVID-19 sobre la diversidad del alumnado y la afectación de las políticas de inclusión en las Comunidades Autónomas son analizadas en el trabajo de Figueredo y Lozano (2022), especialmente desde el punto de vista normativo.

Valoración

El libro que Reimers edita tiene la virtud de hacernos ver que la paradoja de que una situación educativamente crítica y con consecuencias serias en los sistemas educativos pueda servir para fundamentar un cambio de paradigma en la enseñanza, para demostrar que existen (existían) posibilidades útiles que no han aflorado hasta que no se ha dado la situación de urgencia. El libro tiene el valor de hacernos ver que otra educación (con currículos ajustados, con nuevas metodologías, tecnológica, no centrada en contenidos, y planteamiento colaborativo del trabajo) es necesaria incluso cuando no pasa nada. Descubre también cómo hay ámbitos que, por ser cruciales, requieren mayor atención, como es el bienestar del alumnado, del profesorado, y el desarrollo profesional de este. Ahora bien, esta esperanza de transformación que transmite tanto Reimers como la selección de artículos que hace, requieren de pilares que serán fundamentales para lograrlo: el compromiso de la sociedad con la transformación educativa, reforzado por el apoyo institucional y los recursos financieros necesarios, el liderazgo colectivo continuado y la innovación educativa (p.25).

Referencias bibliográficas

- Alija, Á. A. (2021). Repercusión en el período post-COVID de las políticas educativas de digitalización adoptadas en la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (14), 21-42. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.002>
- Arenas Jal, A., & Gortazar, L. (2022). Learning loss one year after school closures: Evidence from the Basque Country. IEB Working Paper 2022/03. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/184434/1/IEB22-03_Arenas%2BGortazar.pdf
- Betancourt, Y. B., Romeo, F., & Flores, E. J. (2022). El impacto de las políticas educativas y covid-19: Una revisión sistemática. *IGOVERNANZA*, 5(17), 176-199. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

- Consejo Escolar de Estado (2021): *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. MEFP, Secretaría General Técnica Subdirección General de Atención al Ciudadano. Recuperado el 03/11/2023 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/situacion-actual-de-la-educacion-en-espana-a-consecuencia-de-la-pandemia/educacion-espana/25780>
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>
- Figueredo Canosa, V., y Lozano Díaz, A. (2022). Educación Inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24/e13, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- Gajardo-Espinoza, K. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, XLVII, núm. 2, pp. 319-338. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>
- López Martín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Montenegro, S.; Raya, E.; Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Penna Tosso, M.; Sánchez Sáinz, M.; Mateo Casado, C. (2020). Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, París, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Reimers, F.M. (ed.) (2022): *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>

- Reimers, F.M.; Bhuradia, A.; Kenyon, C.; Liu, Y.; Nguyen, N.; Wang, M. (eds.) (2023). *Rebuilding Resilient Education Systems after the Covid-19 Pandemic*. Publisher's Version
- Reimers F.M.; Schleicher, A. (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/68b11faf-en>
- Rodicio-García, M.L. y otros (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez García, A., & Arias Gago, A. R. (2022). Uso de modelos didácticos en España en el contexto del COVID-19: estudio comparativo entre cuerpos docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 97(36.3), 209-230. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.87749>
- Saura, G., Cancela, E., & Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Schleicher, A. (2023). *PISA 2022: Insights and Interpretations*. París, OECD Pub. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>
- Tiana Ferrer, A. (2020). El pacto territorial en educación. Reflexiones a partir de la pandemia de COVID-19. *Crónica, Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, pp. 41-53. Recuperado el 05/11/2023 de <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/97>
- Torrego González, A., & Fernández Manjón, B. F. (2022). Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época*, (68), 1. DOI: <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT68>