

UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

¿Aprendimos algo en pandemia?

Agenda de debate para las políticas educativas del futuro

Documento de Políticas Públicas Nº 17 - Julio 2021

Cecilia Calero, investigadora asociada

Soledad Guilera, directora ejecutiva

Ornella Iacono, asistente de investigación

Constanza Mones Ruiz, asistente de investigación

cepe
Evaluación de Políticas
basadas en la Evidencia

CON EL APOYO DE:



Índice

Resumen ejecutivo: aprendizajes y agenda a futuro	3
Introducción	6
¿Qué aprendimos en los países en desarrollo?	10
¿Qué aprendimos sobre el proceso de cambio en las escuelas?	14
¿Qué aprendimos del proceso de participación de la sociedad civil en educación?	17
¿Qué aprendieron sobre educación las empresas tecnológicas?	21
Control de daños: ¿qué hacer con las y los estudiantes excluidos?	25
Consecuencias de la pandemia en el futuro de la educación	31
El futuro de la educación híbrida en América Latina	35
Bibliografía	38

Resumen ejecutivo: aprendizajes y agenda a futuro

1. **Aprendizaje:** América Latina y el Caribe tuvo el cierre de escuelas más largo del mundo después de la región del Sur y Oeste de Asia. Los prolongados cierres de las escuelas estarían demostrando un efecto negativo tanto en el aprendizaje como en la salud mental e integral de niños, niñas y adolescentes.

Agenda: La educación debe priorizarse como actividad esencial en la agenda pública.

2. **Aprendizaje:** Las escuelas y sus docentes innovaron y garantizaron la continuidad educativa más allá de los recursos y lineamientos provistos por el Estado.

Agenda: Es importante documentar y evaluar los diversos esquemas y formatos implementados en las instituciones educativas para encontrar protocolos de funcionamiento que permitan anticiparse a futuros cierres de escuelas (por pandemias, desastres naturales u otros motivos).

3. **Aprendizaje:** Todavía hay poca evidencia sobre el impacto de la Educación Remota de Emergencia, pero las predicciones y la información ya disponible muestran que el cierre de escuelas provocó pérdidas de aprendizaje relevantes para las trayectorias académicas.

Agenda: Es urgente desarrollar políticas públicas para revertir y mitigar los efectos generados y agravados por la pandemia basándonos en evidencia. Esto implica entender, obtener, evaluar y resignificar los datos relevados hasta el momento (y por relevar) para que impacten sobre las decisiones de política educativa de manera significativa.

4. **Aprendizaje:** Una de las mayores dificultades para garantizar el mantenimiento del contrato pedagógico a través de Educación Remota de Emergencia fue la disparidad de oportunidades entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, áreas y género. Esto exacerbó el “efecto cuna” o las desigualdades socioeconómicas preexistentes con respecto a su acceso a la conectividad y recursos tecnológicos.

Agenda: Las políticas educativas tienen que incorporar diversos aspectos que den cuenta de la multidimensionalidad de la pobreza en la región latinoamericana y compensen las limitaciones que esta impone a la efectividad del esfuerzo educativo.

5. **Aprendizaje:** La preexistente y profunda brecha de género que se encontraba presente en la región se vio significativamente agravada.

Agenda: Las políticas educativas pospandemia, en particular las que introducen componentes híbridos y estudio en el hogar, no deben perder de vista la perspectiva de género a fin de no profundizar (y contrarrestar) las brechas ya existentes en el trabajo en el hogar.

6. **Aprendizaje:** La Educación Remota de Emergencia resignificó el rol de la familia con respecto a la educación de sus hijos e hijas: se sostuvo bajo la premisa de que las familias podrían acompañar el proceso de aprendizaje de forma directa.

Agenda: Existe una oportunidad de redefinir la alianza escuela-familia e institucionalizar la representación de las familias en el debate y diseño de políticas educativas.

7. **Aprendizaje:** A partir del 2020 quedó claro que la tecnología es un factor fundamental a tener en cuenta a la hora de pensar políticas educativas, pero que por sí sola no permite el aprendizaje.

Agenda: Antes de poder implementar una educación híbrida es imprescindible cerrar la brecha digital de la región, generar contenidos digitales atractivos para los alumnos y adaptar la formación docente, ofreciendo las capacitaciones necesarias para utilizar de la mejor manera posible estas nuevas herramientas.

8. **Aprendizaje:** El rol de los y las docentes fue clave para migrar a la virtualidad. Esta experiencia puede ser muy valiosa para retroalimentar el diseño de las plataformas de enseñanza virtuales y las herramientas de comunicación.

Agenda: La incorporación de herramientas digitales a la educación requiere repensar la formación docente para acompañarlos en los cambios en la pedagogía. El diálogo abierto entre los docentes y las empresas de tecnología es fundamental para desarrollar herramientas que respondan a los procesos de enseñanza.

9. **Aprendizaje:** El mundo digital puede facilitar situaciones de exploración e interacción y permite encontrar nuevas formas de darle una voz más relevante a los y las estudiantes y generar dinámicas innovadoras, pero durante la Educación Remota de Emergencia hubo poco espacio para la innovación pedagógica.

Agenda: Hay que redefinir qué pedagogía se va a utilizar para incorporar los nuevos recursos tecnológicos. Esta transformación requerirá cambios en la pedagogía tradicional incluyendo, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la enseñanza competencias del siglo XXI y un mayor trabajo en red entre docentes.

10. **Aprendizaje:** La pandemia trajo un cambio rotundo de paradigma con respecto a la forma en la que se brinda la educación: motivó a repensar a la enseñanza más allá del espacio físico y los aprendizajes sincrónicos y permitió evaluar escenarios diferentes donde la educación puede suceder de forma asincrónica, reforzando también la idea de que el aprendizaje puede adaptarse a las necesidades y ritmos de cada estudiante.

Agenda: Este cambio de paradigma parece ser consistente con la demanda de habilidades nuevas en el mercado de trabajo: permite el desarrollo de políticas educativas más modulares, que articulen e interpelen el mundo laboral y sus desafíos.

11. **Aprendizaje:** El formato online llegó para quedarse. Se avizora un futuro con más y mejores herramientas, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, para dar forma a esquemas híbridos de enseñanza y aprendizaje.

Agenda: Es imperioso realizar un balance entre la enseñanza virtual y presencial, y una transición ordenada de contenido valuable para el formato online. Además, es clave fortalecer la capacitación en habilidades digitales y la seguridad de los entornos virtuales de educación.

Introducción

El COVID-19 provocó probablemente la mayor interrupción de servicios educativos de los últimos 50 años. Frente al aumento significativo de los casos positivos y con una tasa de mortalidad en ascenso, la incertidumbre y la información con la que se contaba en el comienzo de la pandemia empujaron a que la principal estrategia a nivel global consistiera en cerrar las escuelas y migrar la enseñanza a, dentro de lo posible, un formato virtual y remoto de emergencia. Esta medida, en principio, se propuso hasta obtener información sobre el COVID-19 que permitiera decidir cómo gestionar la educación en estas circunstancias. Así, durante el 2020 más del 90% de la población de estudiantes del mundo se encontró afectada por estos cierres, desde la educación en salas maternas hasta la superior, porcentaje que asciende a casi el 99% en países de bajos ingresos (UNESCO, 2021)¹. Esto nos obliga a trabajar para sostener y asegurar la educación, la cual es un derecho fundamental de todos los seres humanos.

En América Latina y el Caribe no hubo clases presenciales durante 124 días en promedio en el 2020, sin incluir el período de receso escolar (UNESCO, 2021), posicionándose como la cifra de cierres más alta después de la región del Sur y Oeste de Asia. Como consecuencia, hoy nuestra región tiene el inmenso desafío de afrontar una crisis educativa para la cual no estábamos preparados. Solo a través de políticas públicas eficaces, que mitiguen y reviertan las pérdidas en el aprendizaje, se podrá comenzar a construir un escenario de mejoras en una región plagada de enormes desigualdades preexistentes.

En términos de impacto, los prolongados cierres de las escuelas tendrían un efecto significativo tanto en el aprendizaje como en la salud mental e integral de niños, niñas y adolescentes. Según el informe del Banco Mundial del año 2021², se estima que después de 10 meses del cierre de las escuelas (lo que incluiría a todo un año académico) es posible que el 71% de las y los estudiantes de educación secundaria inferior no puedan entender un texto de extensión moderada mientras que antes de la pandemia esa cifra era del 55%. A su vez, esa cifra podría aumentar a 77% si las

¹ UNESCO (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19: El panorama de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074>

² World Bank (2021). Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children : The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean. World Bank, Washington, DC. © World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

escuelas continúan cerradas por tres meses más. Además, los niños y las niñas que no asisten a las escuelas atraviesan experiencias de aprendizaje solitarias, con dificultad para concentrarse, ansiedad y hasta depresión, afectando su salud mental (Nearchou et Al, 2020)³. De la misma manera, la no presencialidad cambia categóricamente las actividades y los itinerarios diarios de los y las estudiantes. Esto deriva generalmente en una falta de actividad física y malos hábitos alimenticios,, así como también en patrones disruptivos de sueño, todo lo cual afecta considerablemente la salud integral⁴ (WHO, 2020).

Innegablemente, la pandemia de COVID-19 visibilizó y profundizó las desigualdades preexistentes en la región. En primer lugar, y de manera casi esperable, porque la enseñanza remota de emergencia depende del acceso a la conectividad, dispositivos tecnológicos y competencias TIC no solo de los y las estudiantes sino también de docentes, personal de dirección y personas a cargo del hogar. En América Latina y el Caribe al menos un 32% de la población no posee acceso a internet y un tercio de todos los niños, niñas y adolescentes de la región no puede recibir educación de calidad a distancia (UNICEF, 2020)⁵. Esta marcada brecha de acceso digital afecta especialmente a los sectores más pobres y vulnerables, profundizando su exclusión educativa y aumentando el riesgo de deserción escolar.

En segundo lugar, entre la población más vulnerable se encuentran las minorías excluidas, niños y niñas que viven en sectores rurales, refugiados, niños y niñas trans, migrantes y niños y niñas con discapacidad que pueden requerir interacción especial para tener aprendizaje de calidad . Para dichas poblaciones, la escuela muchas veces se establece como un espacio de contención además de un espacio de transmisión de conocimiento. Allí reciben cuidados, y les brindan alimentos y servicios de necesidad básica, esenciales para su desarrollo completo.

A lo largo de este año y meses de pandemia hemos observado lo frágil que pueden ser las políticas educativas de la región frente a un contexto tan incierto y cambiante. El cierre y la reapertura de las escuelas depende de las condiciones particulares de cada país, según el volumen de contagios,

³ Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>

⁴ WHO, (2021). *School reopening can't wait*. (s. f.-b). Recuperado de <https://www.who.int/westernpacific/news/commentaries/detail-hq/school-reopening-can-t-wait>

⁵ UNICEF, (2020). Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>

brotos de nuevas variantes, vacunación a docentes y los recursos para llevar a cabo una gestión eficiente de la pandemia, entre otros factores a veces poco claros. La elección de diversos formatos para dar lugar a la continuidad pedagógica (la radio, la televisión, cuadernillos, clases por plataforma o WhatsApp) depende muchas veces de las posibilidades de cada escuela y no de estrategias de enseñanza.

Entre los diversos programas implementados en la región podemos destacar dos: el Plan Ceibal en Uruguay y Aprendo en Casa en Perú. El Plan Ceibal, inspirado en el proyecto One Laptop per Child (2005), ha demostrado tener la capacidad de contener los estragos del cierre de las escuelas. Es importante destacar que la distribución de computadoras, la conectividad brindada por fuera de las escuelas y la formación de profesionales capacitados para poder desarrollar los contenidos que ofrecen los programas del Plan Ceibal están en marcha desde abril de 2007. Por otra parte, Aprendo en Casa es un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e Internet, para estudiantes de educación básica (inicial, primaria y secundaria) y educación básica especial que comenzó en 2020 (Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU).⁶

Por otro lado, las políticas públicas orientadas a facilitar la conectividad en la región también son diversas y en algunos casos, se han realizado gracias a la colaboración público-privada. En su mayoría, consisten en subvencionar la conexión a internet y realizar aportes para el acceso al equipamiento informático. Aún así, el 44% de los países de la región optó por el desarrollo de contenidos que sean accesibles desde teléfonos móviles, ya que se trata de la tecnología de mayor alcance (UNESCO, 2021). En este sentido, la conectividad libre para niños, niñas y adolescentes parece ser clave si se quiere dar lugar a una posible innovación de calidad en el sistema educativo. En este momento la transformación digital se ve empujada por el contexto de la pandemia, pero no debemos olvidar que antes de la aparición del COVID-19, ya se encontraba acompañada por las diversas ofertas en plataformas educativas interactivas. Este, entonces, parece ser un buen momento de evaluar lo que sabemos sobre educación híbrida y educación a distancia y traerlo sobre la mesa.

El modelo híbrido o “blended learning”, es decir la combinación de clases presenciales y aprendizaje remoto en las mismas escuelas o en el hogar, podría permitir la construcción de sistemas educativos más inclusivos, eficientes y resilientes que nos ayuden a aplacar y contrarrestar los efectos negativos de los últimos meses. Pero debemos tener presente que aplicar

⁶ Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. (s. f.). Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

una modalidad híbrida de aprendizaje posee enormes desafíos. Un ejemplo claro, es que a nivel regional, menos del 43% de las escuelas primarias y menos del 62% de las escuelas secundarias tienen acceso a internet para fines educativos (World Bank, 2020). Pensar en la implementación de sistemas de este tipo implica una redefinición en varios dominios, que no solo incluyen la asignación de tecnología y conectividad a las escuelas sino también un cambio en la pedagogía, las competencias/currícula, el rol de los y las docentes, así cómo la optimización de cada espacios de aprendizaje.

En la IV Conferencia Anual el CEPE más de 25 expertos y referentes nacionales e internacionales debatieron, desde múltiples perspectivas, qué aprendizajes nos trajo la pandemia y cuál debe ser la agenda de políticas educativas a futuro. Este documento sintetiza sus intercambios y aprendizajes.

¿Qué aprendimos en los países en desarrollo?

La presentación magistral de la Conferencia Anual del CEPE estuvo centrada en evaluar si aprendimos en los países de desarrollo algo que nos ayude a repensar y fortalecer los sistemas educativos a través de la evidencia. En particular, su objetivo fue analizar qué cambios incidieron estos últimos meses de manera positiva y negativa y cuáles esperamos que perduren en el futuro, entendiendo que el contexto de la pandemia produjo, mayoritariamente, un agravamiento de las condiciones regionales preexistentes.

A cargo de la presentación estuvo Mercedes Mateo Díaz, jefa de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, y el espacio fue moderado por la Dra Cecilia Calero, directora del Área de Educación UTDT y sus posgrados e investigadora asociada del CEPE, UTDT. A lo largo de esta sección se mencionan no solo los puntos claves de la presentación sino también algunas reflexiones que brindó Juan Gabriel Tokatlian, vicerrector de la Universidad Torcuato Di Tella, durante la apertura del evento y Marcelo Rabossi, Profesor de los posgrados de Educación investigador asociado del CEPE, UTDT, durante el quinto bloque, dada su relación directa con lo expuesto en la presentación magistral.

Las cifras relevadas, relativas a problemas estructurales de América Latina y el Caribe, marcan a la pobreza, la desigualdad en el acceso a oportunidades de educación y el mercado laboral como puntos centrales sobre los que incidió la crisis del COVID-19. Estas indican que **en el año 2020, alrededor de 44 millones de personas cayeron bajo la línea de pobreza; 168 millones de estudiantes quedaron fuera de la escuela; un 40% de los y las estudiantes de la región no tiene acceso a una computadora en el hogar y más de la mitad de los niños y niñas pobres no tiene acceso a internet** (Álvarez et Al, Mayo 2020)⁷. Esta desigualdad puede observarse claramente en países como Chile, donde en comunas de altos ingresos como Las Condes, el acceso a la virtualidad fue del 99%, mientras que en otras de bajos ingresos, como La Pintana, fue sólo del 53%.

⁷ Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (Mayo, 2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Inter-American Development Bank. Recuperado de <https://doi.org/10.18235/0002337>

Pero el mantenimiento del contrato pedagógico no solo refiere a la disponibilidad de computadoras en el hogar o a la escasa o nula conectividad, los niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza no poseen tampoco espacio designado en los hogares para hacer sus tareas y llevar adelante las clases, entre otras problemáticas. Por lo tanto, **cualquier política educativa tiene que ser mirada con el lente de la multidimensionalidad de la pobreza.**

De la misma manera no puede excluirse el **agravamiento en la brecha de género que trajo asociada la pandemia.** Las niñas, adolescentes y mujeres, han sido de los grupos más golpeados durante esta crisis. Los niveles de agotamiento, depresión y de estrés reportados por esta población son peligrosamente altos. Los mismos se asocian, entre otros, a factores como:

- Realizar el trabajo remunerado dentro del hogar además de todas las tareas del hogar. Las cifras muestran que las mujeres se encargan del 80% de las tareas no remuneradas de cuidado (Frisancho & Vera-Cossio, 2020)⁸.
- Las mujeres son quienes representan casi el 90% del sector de servicios de personal doméstico, uno de los más golpeados durante la pandemia, afectando los ingresos de sus respectivas familias (Frisancho & Vera-Cossio, 2020).
- Las mujeres se sienten menos preparadas en términos de habilidades digitales, habilidades que son altamente requeridas para aquellos trabajos futuros con alta remuneración, por ejemplo en tecnología. En cifras, a pesar de que el 69% de quienes se gradúan son mujeres, solo 3 de cada 10 trabajan en STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés *Science, Technology, Engineering and Math*) (Álvarez & Khadan, 2020)⁹.

En particular, **en los países en vías de desarrollo, a los 15 años de edad sólo el 0,5% de las mujeres aspira a convertirse en profesional en comparación con el 5% de los hombres.** Dicha tendencia, que existía previo a la pandemia, se espera que se agrave significativamente. **Diseñar políticas educativas con perspectiva de género que fomenten la motivación y participación de las mujeres será clave para la productividad y el crecimiento de la región.**

⁸Frisancho & Vera-Cossio (2020, julio 1). Gender Gaps in the Time of Covid-19. Ideas Matter. Inter-American Development Bank. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/ideas-matter/en/gender-gaps-in-the-time-of-covid-19/>

⁹ Giles Álvarez, L., & Khadan, J. (2020). *Mind the Gender Gap: A Picture of the Socioeconomic Trends Surrounding COVID-19 in the Caribbean with a Gender Lens*. Inter-American Development Bank. Recuperado de <https://doi.org/10.18235/0002961>

Por otra parte la pandemia trajo, entre otros, un cambio rotundo de paradigma con respecto a la forma en la que se brinda la educación: **motivó a repensar a la escuela más allá del espacio físico y los aprendizajes sincrónicos, y permitió evaluar escenarios diferentes donde la educación puede suceder de forma asincrónica, reforzando también la idea de que el aprendizaje puede adaptarse a las necesidades y ritmos de cada estudiante.** Dichos cambios de paradigma traen asociadas tendencias nuevas para las experiencias de aprendizaje con respecto a la mirada futura de la pospandemia. En este sentido, se puede postular un futuro de educación híbrida, con un uso más efectivo en el aula a partir de las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales, combinando la oferta tradicional y no tradicional para una personalización del aprendizaje.

El formato online llegó para quedarse, requiriendo no solo una balance entre la enseñanza virtual y presencial, sino también una transición ordenada de contenido valuable en este formato. Aquí, la tendencia destacable consiste en una descomposición de la cadena de producción, debido a las nuevas ofertas y formatos especialmente para los y las estudiantes de secundaria y educación superior.

Estos cambios de paradigma parecen ser consistentes también con la demanda de habilidades nuevas en el mercado de trabajo. Si **cambia el mercado laboral, cambian las ofertas de educación:**

- Las propuestas de formación son cada vez más modulares. El aprendizaje modular se caracteriza por: (1) la separación de cronogramas tradicionales de aprendizaje, como licenciaturas y maestrías, en trozos de **aprendizaje más cortos, dinámicos y accesibles;** (2) permitir a los y las profesionales **aprender nuevas habilidades en menos tiempo y obtener credenciales en cada módulo de aprendizaje.** De esta manera, los y las estudiantes tienen la posibilidad de seguir realizando módulos cortos a su tiempo, acumularlos y continuar hacia títulos completos.
- Existe un cambio en el comportamientos en cuanto al consumo de la educación. Se observan estudiantes más exigentes, que buscan **resultados en términos de retornos de inversión relativos a su trabajo e ingresos futuros.** Dicha tendencia viene acelerada previo a la pandemia como resultado de la polarización en el mercado laboral, donde en un extremo se encuentran las ocupaciones de baja remuneración y con mano de obra poco calificada fácilmente automatizable; y en el otro, aquellas ocupaciones que requieren una formación avanzada, pensamiento crítico y habilidades técnicas especializadas.

En consecuencia, en términos de empleo, la educación superior afecta directamente las primas salariales, mostrando una marcada inequidad en la posibilidad a su acceso y una enorme heterogeneidad en los programas de educación superior. En este sentido, **es indispensable el desarrollo de políticas educativas que articulen e interpelen el mundo laboral y sus desafíos**. Por ejemplo, mejorar los mecanismos para ampliar la base de personas becadas en las universidades, el acompañamiento a estudiantes en la transición del secundario a la educación superior con el fin de compensar deficiencias y el acceso a servicios de educación a precio más bajo debido a la digitalización de programas educativos, no solo de universidades sino también de empresas.

La evidencia que se ha recolectado desde que comenzó la pandemia muestran que las circunstancias fueron extraordinarias y también lo fueron las respuestas. Sin embargo, para continuar el proceso de aprendizaje y de reconstrucción aún faltan datos y experiencias para entender y planificar esta posible nueva realidad. **El desafío parece estar en salir de una educación remota de emergencia y movernos hacia la transformación de sistemas educativos inclusivos y de calidad, adaptada a las necesidades de estudiantes, familias y quienes educan para vivir en el mundo de la cuarta revolución industrial.**

¿Qué aprendimos sobre el proceso de cambio en las escuelas?

El primer bloque de la Conferencia Anual del CEPE estuvo centrado en analizar el trabajo de las escuelas argentinas en el contexto de aislamiento preventivo por pandemia: ¿cómo se adaptaron a la educación remota de emergencia? Participaron del intercambio Diego Gurvich, miembro del Centro de Estudios en Políticas Sociales y Educativas; Claudia Romero, profesora de los posgrados en Educación e investigadora asociada del CEPE; Cora Steinberg, especialista en Educación parte de UNICEF Argentina, y Guillermina Tiramonti, Investigadora de Educación en FLACSO Argentina. El panel fue coordinado por Ricardo Braginski, periodista del diario Clarín.

En marzo del 2020 las escuelas argentinas tuvieron que adaptarse de forma repentina a un contexto inédito. Para prevenir la circulación del virus COVID-19, todas las instituciones educativas del país debieron cerrar sus puertas y darle continuidad a la enseñanza y el aprendizaje con los recursos (muchas veces escasos) que tenían a disposición. Se llamó a esta modalidad educativa “**Educación Remota de Emergencia (ERE)**” debido a su carácter excepcional y no planificado. La duración de esta dinámica varió según las regiones, el promedio de Argentina de la cantidad de días en los que se mantuvo este formato de escolaridad está entre los más altos del mundo. Los efectos de estas circunstancias en el aprendizaje todavía deben evaluarse, pero ya se pueden ordenar una serie de aprendizajes en torno a la experiencia de docentes, estudiantes y familias.

El panel destacó que durante **la Educación Remota de Emergencia las decisiones pedagógicas estuvieron a cargo de las y los directivos y docentes de cada escuela**, que sin preparación previa tuvieron que planificar de forma autónoma cómo darle continuidad a las clases. Lo hicieron con muy pocos recursos tecnológicos: según la Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina¹⁰ **el 62% de las y los docentes, directivos y maestros dijo tener dificultades para acceder a una buena conectividad y el 59% reportó no tener acceso a recursos electrónicos**. Solo un tercio dijo tener una computadora que podía usar de forma exclusiva. Además, casi la mitad de los y las docentes manifestó que no tenía experiencia

¹⁰Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación, Argentina (2021). Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.

Recuperado de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

en el uso de recursos tecnológicos con fines pedagógicos y la mayoría afirmó que la ERE significó un aumento significativo de su carga laboral.

Las dificultades en el acceso a la tecnología se replican entre las y los estudiantes. Según la misma encuesta, solo 44% de los niños de las escuelas públicas dijeron tener una computadora funcionando para uso escolar (mientras que en el sector privado, esta cifra alcanza el 79%). Un estudio realizado por Romero, Krichesky y Zacarías¹¹ en el AMBA, durante la semana 10 de la ERE, permite comprender cómo estas diferencias de acceso a la conectividad y los dispositivos de trabajo influye en las formas de enseñanza y aprendizaje. La investigación identifica **dos configuraciones escolares segregadas por nivel socioeconómico: las “escuelas WhatsApp” y “las escuelas Zoom”**. Las primeras corresponden a los contextos más desfavorecidos, con un instrumento de naturaleza asincrónica y fácil acceso como principal herramienta de contacto entre docentes y estudiantes. Las segundas corresponden a los contextos con población favorecida, donde se utilizó como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas. Estas diferencias van más allá de la tecnología y hablan de dos tipos de enseñanza: una donde hay clases todos los días, con docentes presentes, y otra con una muy débil conexión asincrónica, de una a dos veces por semana.

Así, **la Educación Remota de Emergencia fortaleció el “efecto cuna” o las desigualdades socioeconómicas preexistentes.** En parte por las brechas tecnológicas, que definieron distintas formas de aprendizaje, pero también porque este tipo de escolarización se sostuvo bajo la premisa de que las familias podrían acompañar el proceso de aprendizaje, sin medir que las familias de los sectores más vulnerables cuentan con menos capital social, menos tiempo y menos recursos para poder hacerlo.

La incorporación de la tecnología al aprendizaje de los últimos meses se dio, por lo tanto, en un contexto de emergencia y sobre un escenario educativo que ya tenía grandes desafíos antes de la pandemia. Si bien hubo una coordinación excepcional entre diversos actores estatales para redefinir acuerdos para el sistema educativo y generar protocolos y resoluciones que mitiguen la transmisión del virus, hubo poco espacio para la innovación pedagógica. Según lo dicho en el panel, Argentina lleva 15 años de discusión sobre la incorporación de nuevas tecnologías a la educación y todavía **solo se pretende adoptar la tecnología como un simulacro de la**

¹¹Romero, Krichesky y Zacarías (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom: Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Documentos de Trabajo, Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=21486&id_item_menu=31549

presencialidad. Para lograr una concepción clara sobre qué implica estar en el mundo digital, para qué sirve y cuáles son los cambios pedagógicos que hay que adoptar, debemos dejar de discutir solamente el tema de la conexión y los soportes (una deuda fundamental) y comenzar a redefinir qué pedagogía usamos para incorporar los nuevos recursos tecnológicos. Esta transformación requerirá repensar la formación docente que acompañe los cambios en la pedagogía tradicional incluyendo, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la enseñanza competencias del siglo XXI y un mayor trabajo en red entre docentes.

Un primer paso puede convertir esta crisis en oportunidad es observar qué lecciones surgen del uso de plataformas digitales. Quedó claro que no permiten replicar la misma dinámica que la presencialidad. **El aprendizaje en formato presencial es irremplazable, pero el mundo digital puede facilitar situaciones de exploración e interacción** y permite encontrar nuevas formas de darle una voz más relevante a las y los estudiantes y generar dinámicas innovadoras.

En el futuro será necesario, por lo tanto, evaluar el impacto de la brecha digital en la educación; repensar las herramientas pedagógicas y la currícula, y abrir un proceso de formación docente, y, por supuesto, brindar mayores recursos para docentes y escuelas. Para lograrlo, será necesario generar acuerdos y un marco normativo que permita afrontar los desafíos. Así, las políticas educativas del futuro deberán incluir una articulación entre tres niveles: los diferentes sectores de gobierno, las jurisdicciones provinciales y organizaciones locales, las escuelas, y los y las docentes. Mientras tanto, se debe evaluar la pérdida de aprendizajes¹² para reorientar el trabajo escolar e intentar, también, recuperar e incluir en el sistema educativo a la población vulnerable que se quedó afuera.

¹² Ver investigación mencionada en el apartado “El futuro de la educación híbrida en América Latina”.

¿Qué aprendimos del proceso de participación de la sociedad civil en educación?

El segundo bloque de la Conferencia Anual del CEPE estuvo orientado a compartir los aprendizajes de la participación de la sociedad civil en educación durante la pandemia, cuáles fueron sus mecanismos para acompañar a los y las estudiantes y sus familias y cómo articularon las demandas de la población para garantizar el derecho a la educación durante la crisis del Covid-19.

Participaron del intercambio María Victoria Baratta, cofundadora de Padres Organizados; Ignacio Ibarzábal, director ejecutivo de Argentinos por la Educación; Anabella Maudet, directora de Fundación Integrar y Marcelo Miniati, director ejecutivo de Cimientos. El panel fue moderado por Alejandro Alfie, periodista del diario Clarín.

El rol de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) dedicadas a la educación se vio transformado, reforzado e incluso potenciado por el contexto de la pandemia y el cierre de escuelas previsto en muchos países de la región.

Las organizaciones sociales que actúan en el ámbito educativo desarrollan diversas actividades que complementan responsabilidades del Estado y de las escuelas. En particular, aportan gran conocimiento de nicho por su cercanía a las problemáticas de los y las estudiantes y sus escuelas -sobre todo en entornos menos favorecidos-. Además, sistematizan recursos para las escuelas y la formación de docentes en innovación e incorporación de nuevas tecnologías. También implementan programas de capacitación para el desarrollo de habilidades sociales entre los y las estudiantes.

Un aspecto central del trabajo de las OSC ha sido **motivar y sostener el esfuerzo de los y las estudiantes y evitar la deserción escolar.** Para ello, han puesto el foco en enseñar y fomentar habilidades socioemocionales, particularmente importantes en un contexto incierto donde la automotivación, el manejo de los tiempos, la disciplina y la responsabilidad se vuelven esenciales para fortalecer el autoestima y la resiliencia. Por ejemplo, la Fundación Cimientos, una organización que trabaja con escuelas secundarias en contextos vulnerables, acompañó a 2000 jóvenes y más de 100 escuelas. Por su parte, la Fundación Integrar acompañó a 140 jóvenes estudiantes en barrios vulnerables para que puedan continuar los estudios superiores en AMBA a

través de becas y un programa de mentoreo. En el caso de Fundación Cimientos lograron que el 97% de los y las estudiantes que participan de sus actividades continúen con sus programas de formación mientras que en la Fundación Integrar, este número ascendió al 92%.

Según un informe de carácter exploratorio del Observatorio de Argentinos por la Educación¹³, las organizaciones civiles incrementaron sus actividades durante la pandemia, aunque solo 1 de cada 10 obtuvo mayores recursos para poder hacerlo. Este relevamiento de 53 organizaciones argentinas, mostró que, si bien en su mayoría se dedicaban a la capacitación docente, la educación no formal y la inclusión educativa; las dos últimas actividades disminuyeron durante la pandemia ya que se priorizaron e **incrementaron actividades como tareas de apoyo escolar, provisión de viandas escolares y trabajo con padres.**

La ruptura en los canales tradicionales de comunicación entre escuelas y familias dio pie al establecimiento de nuevos canales de información para visibilizar las necesidades de los y las estudiantes y la información general del contexto sanitario. Las organizaciones de la sociedad civil ya dedicadas al apoyo escolar de sectores vulnerables antes de la pandemia intentaron ser un puente entre las escuelas y las familias para evitar la deserción escolar y acompañar el proceso de aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La importancia de actuar rápido, escuchar y tener un conocimiento inmediato sobre las condiciones de cada estudiante les permitió hacer un diagnóstico y entender cómo estaban viviendo los y las estudiantes el traspaso a la educación remota. Pudieron distinguir diversas realidades considerando los matices de acuerdo a la condición socioeconómica, el capital social y cultural de las familias, los espacios de estudio y acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad.

Apyados en la evidencia recolectada sobre las condiciones de conectividad del país, Argentinos por la Educación junto con especialistas de educación, líderes de movimientos sociales, rectores de universidades y empresarios y empresarias lanzaron la campaña “Internet Educativa”. El objetivo principal de la campaña fue contrapesar el cierre de las escuelas y facilitar la continuidad pedagógica, garantizando conectividad para estudiantes y docentes con el fin de achicar la brecha educativa.

A su vez, a través de la campaña “Conexión Educativa” realizada mediante una gira nacional de encuentros de escucha y aprendizaje con familias y la comunidad educativa se sumaron alrededor de 4000 personas. Estos encuentros permitieron identificar consensos y fomentar la alianza entre

¹³Observatorio Argentinos por la educación (2021, Julio). ¿Qué hacen y cómo actúan las Organizaciones de la Sociedad Civil de educación en Argentina durante COVID?. Recuperado de <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informe-osc.pdf>

las escuelas, las OSC y las familias. En este sentido, uno de los aprendizajes que surge de la experiencia de las organizaciones en contacto con las escuelas y las familias es que la pandemia puso de manifiesto **la oportunidad de redefinir la alianza escuela-familia y sería muy provechoso que en el futuro se institucionalice la representación de las familias en el debate y diseño de políticas educativas.**

A raíz de la crisis educativa y el cierre prolongado de las escuelas, **se crearon nuevas organizaciones civiles para articular demandas de las familias y llevarlas a la agenda pública a través de evidencia.** La incertidumbre y la preocupación por el cierre indefinido de las escuelas en Argentina unió a las familias en la representación de la voz de los niños, niñas y adolescentes para garantizar sus derechos respecto a la educación. Bajo esta premisa, nació la organización civil “Padres Organizados” a mediados de 2020 con el fin de enfatizar el valor de la presencialidad educativa y señalar la necesidad de colocar a la educación como actividad esencial en la agenda pública. Al mismo tiempo, más de 80 organizaciones de la sociedad civil impulsaron la campaña “A las Aulas” con tres ejes centrales: lograr que la educación de los chicos y chicas sea una prioridad, garantizar las clases presenciales en todo el país siempre que las condiciones epidemiológicas y sanitarias lo permitan y asegurar que haya un plan para cada lugar. El mayor logro en este sentido fue construir el consenso social para lograr la presencialidad escolar a principios del año 2021.

Con respecto al impacto de la tecnología en los y las estudiantes que las OSC acompañan, se mencionó que la tecnología ha permitido un mayor alcance hacia los entornos más vulnerables y la posibilidad de reproducir reuniones virtuales de conversación como ámbito social y lúdico con el fin de intentar sostener los lazos que habitualmente se generan en contextos sin distanciamiento social, pero que claramente eso no reemplaza la presencialidad. Para muchos estudiantes el distanciamiento social y el cierre de instituciones educativas atentó contra la posibilidad de pertenecer a ciertos círculos y redes más allá de las inmediaciones del barrio o la villa y esto truncó el potencial del capital social que buscan alcanzar a través de su esfuerzo y educación.

En cuanto al **impacto de la tecnología en las OSC, se señaló que a partir de una digitalización acelerada de muchas de sus actividades lograron ampliar el alcance de sus acciones y trabajar en red con otras instituciones.**

Durante el último año, las OSC han demostrado ser un actor fundamental en el debate público sobre la educación. Por un lado, porque su cercanía a las escuelas y estudiantes les permite brindar respuestas rápidas e innovadoras a las situaciones de crisis. Y por el otro, porque en este

tiempo de pandemia funcionaron como un articulador entre las familias, la comunidad educativa, y las instituciones estatales, construyendo consensos en un contexto de incertidumbre.

¿Qué aprendieron sobre educación las empresas tecnológicas?

El tercer bloque de la Conferencia Anual del CEPE estuvo orientado a conocer la experiencia de Google, Facebook, WhatsApp y Zoom con respecto a la adopción acelerada de sus tecnologías y los aprendizajes que hicieron sobre la educación en el último año y medio.

Participaron del intercambio Susy García, Gerente del Sector Público para Hispanoamérica de Google for Education; Nicolás Robinson Andrade, director de Relaciones gubernamentales Latam de ZOOM; Paloma Szerman, gerente de políticas públicas LATAM de WhatsApp y Gastón Wright, gerente de políticas públicas LATAM de Facebook. El panel fue moderado por Mariano Narodowski, profesor de los posgrados en Educación e investigador CEPE, UTDT.

Quienes participaron mencionaron que la pandemia generó una **adopción acelerada de diversos esquemas de educación a distancia, en línea o híbrida. Y que, en este contexto, la desigualdad en el acceso a conectividad y a dispositivos tecnológicos se hizo muy evidente**. En este sentido, Facebook compartió los resultados del estudio “Adolescentes en Pandemia” que hizo junto con Chicosnet para entender cómo viven el aislamiento los y las adolescentes (entre 13 y 18 años) atravesados por la tecnología o la falta de ella¹⁴. Entre los principales hallazgos de ese estudio, encontraron que la pandemia visibilizó y profundizó la brecha digital. Esta situación afecta más a los y las adolescentes más pobres por no contar con el equipamiento, la conectividad, el apoyo familiar y docente para continuar sus estudios. Además, se mencionó que el acceso es la clave para estar y sentirse excluido socialmente. Quienes no acceden a dispositivos o conectividad a Internet hoy en día, se sienten “fuera del mundo” y, para los sectores populares, ir a la escuela es mucho más que aprender: es ser parte y sentirse parte de la sociedad.

En este sentido, las videoconferencias y plataformas virtuales de aprendizaje, los servicios de mensajería privada y las redes sociales se insertaron como instrumentos centrales para acompañar la innovación acelerada y disruptiva que provocó la pandemia en los entornos educativos en todo el planeta. Esto derivó en un **cambio de escala muy contundente entre los usuarios de las distintas plataformas, que les permitió sintetizar un conjunto de aprendizajes**.

¹⁴ Chicosnet (2020). Adolescentes en Pandemia. Recuperado de: https://www.chicos.net/wp-content/uploads/2020/09/chicosnet_informe_adolescentes_en_pandemia_2020.pdf

Por ejemplo, Zoom pasó de tener 10 millones de usuarios diarios a 300 millones de usuarios diarios en 2020. Google for Education pasó de 56 millones de usuarios entre estudiantes y profesores a 170 millones de usuarios de Google Workspace for Education y 150 millones usando Google Classroom durante la pandemia. En abril de 2020, la plataforma de mensajería de WhatsApp llegó a tener 100.000 millones de mensajes y 15.000 millones de llamadas y videoconferencias por día a nivel global.

El rol de los y las docentes fue clave para migrar a la virtualidad. Con poco conocimiento técnico pudieron sostener la enseñanza remota de emergencia en todo el planeta. No obstante, de un relevamiento implementado por Google surge que sólo el 20% de los y las docentes considera tener la tecnología adecuada en el aula, el 57% dice no tener tiempo suficiente para hacer todo lo que necesitan, el 71% encuentra que el principal desafío es motivar a los y las estudiantes y el 76% cree que lo más importante de su trabajo es enseñarle a los y las estudiantes las habilidades del futuro. También se observó que la edad de los y las docentes no condiciona su desempeño en la virtualidad y que existe una demanda transversal de formación en competencias digitales, espacios colaborativos e intercambio de experiencias.

Además, las nuevas tecnologías adoptadas masivamente durante la pandemia pueden democratizar el acceso a la educación y la capacitación profesional en todo el planeta. En un contexto crítico como el actual, quedó en evidencia que las nuevas tecnologías funcionan como herramientas centrales para apoyar la educación y el aprendizaje. Hoy la tecnología permite desarrollar aprendizajes personalizados y medibles, colaborativos y diversos, basado en proyectos y autogestionable. Por ejemplo, Google Workspace for Education aporta instrumentos para mejorar la productividad para el aula (Gmail, Classroom, Docs y Drive).

Por otra parte, las compañías despliegan una serie de herramientas para dar **apoyo a docentes y a la comunidad educativa** en general: asistencia técnica, grupos de educadores de Google (redes), centros para docentes donde encuentran capacitaciones y certificaciones en línea y programas para entrenadores e innovadores certificados¹⁵. Facebook, por ejemplo, apostó a la capacitación docente a través de su programa “Escuelas seguras” para prevenir el grooming y otros delitos cibernéticos dentro de las escuelas. En 2021, buscan llegar a más de 2600 docentes en las escuelas en Argentina. El otro programa que están acercando a las escuelas es “Soy digital”, un programa que busca construir una comunidad global de ciudadanos y ciudadanas digitales responsables mediante capacitaciones en torno a la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la empatía.

¹⁵ *Teacher Center*. (s. f.). Google for Education. Recuperado de: <https://edu.google.com/teacher-center/>

Con el cierre de escuelas, la necesidad de generar encuentros virtuales entre docentes y estudiantes dio lugar a que **Zoom se posicione como la herramienta líder en videoconferencias**. La empresa prioriza el video como elemento central en el futuro de las comunicaciones y sostiene que, si bien los encuentros virtuales son eficaces, es necesario mantener un número acotado de encuentros por día e intentar que sean breves y tengan un propósito definido, para cuidar la salud mental y física.

Otra tecnología altamente difundida fue **WhatsApp, la principal herramienta de mensajería privada**, que **demostró ser accesible, simple y segura y permitió viabilizar el acceso a la educación en la “última milla”** donde la conectividad a internet no es buena, y/o hay una sola computadora y/o las personas responsables debieron trabajar en línea desde sus hogares. Las familias, los y las estudiantes y la comunidad educativa de menores recursos pudieron adaptarse a la educación en línea apalancándose en la mensajería privada. Este canal funcionó de manera segura, cifrada de extremo a extremo (no es posible ver el contenido de las conversaciones) y por el bajo consumo de datos que requiere.

Además de ser una herramienta flexible y accesible para generar posibilidades en los entornos más remotos, **la mensajería instantánea dio continuidad en momentos de crisis: funcionó para garantizar y organizar la continuidad educativa en conversaciones entre distintos actores como familias, docentes y personal de dirección, entre otros**. En algunos casos, esto fue instrumental al surgimiento de familias activas como “Padres Organizados” que pudieron viralizar sus mensajes y reclamos de aperturas de escuelas por canales privados y en redes sociales. También permitió a los y las docentes enviar materiales y asignaturas a las familias para que pudieran continuar con el aprendizaje en sus hogares.

Frente a la pregunta sobre **cómo contribuyen los datos recabados por las empresas a mejorar las herramientas y la educación, se mencionó que la información facilita la toma de decisiones** en la gestión escolar para autoridades y docentes. Esto se da a partir de reportes personalizados en tiempo real, que los gestores de los colegios pueden obtener. En cuanto a cómo pueden ayudar los educadores a que estas herramientas tengan un mejor componente pedagógico, se mencionó que **la experiencia de los y las docentes puede ser muy valiosa para retroalimentar el diseño de las plataformas y los aplicativos**. En este sentido, el diálogo abierto entre los docentes y las empresas es fundamental para desarrollar aprendizajes.

Finalmente, respecto del proceso de innovación y el futuro de estas herramientas aplicadas a la educación, se destacó **un horizonte donde se instala la modalidad híbrida tanto en el trabajo como en la educación**. Eso va a aportar flexibilidad a los esquemas educativos y a las carreras técnicas. Las herramientas se están transformando para permitir un registro de las interacciones entre docentes y estudiantes en el entorno virtual. También se avizora una **agenda de capacitación intensiva en nuevas tecnologías y herramientas pedagógicas digitales**. Por otro lado, se ve mayor potencial al desarrollo de chatbots para permitir comunicaciones de gran escala a nivel escolar. La inteligencia artificial aplicada al **chatbot** facilitaría la interacción mediante *quizzes* de aprendizaje y testeo de contenidos. También se espera integrar **gafas de realidad virtual** para enriquecer las experiencias de aprendizaje dentro del aula.

En suma, los aprendizajes que compartieron las empresas tecnológicas estuvieron asociados a: el rol central y positivo que jugaron los docentes para mantener los entornos virtuales de enseñanza y generar comunidades educativas y entornos colaborativos para el intercambio de experiencias; el uso complementario de las diferentes herramientas para ofrecer soluciones de continuidad educativa a alumnos y docentes en diferentes situaciones socioeconómicas, y en algunos casos, incluso dar soporte a los procesos de participación de la sociedad civil; la importancia de fortalecer la capacitación en habilidades digitales y la seguridad de los entornos virtuales de educación y, finalmente, un futuro que integra más y mejores herramientas, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, para dar forma a esquemas híbridos de enseñanza y aprendizaje.

Control de daños: ¿qué hacer con las y los estudiantes excluidos?

El cuarto bloque de la Conferencia Anual del CEPE estuvo centrado en intercambiar las experiencias de Argentina, Chile, Perú y Uruguay con respecto a las políticas implementadas para atender la situación de los alumnos y las alumnas que no pudieron continuar vinculados al sistema educativo.

Participaron del intercambio Ricardo Cuenca, Ministro de Educación de Perú; Leandro Folgar, director del Plan Ceibal, del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay; Raimundo Larraín, jefe de la Dirección de Educación General, del Ministerio de Educación de Chile, y Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Argentina. El panel fue coordinado por Claudia Romero, profesora de los posgrados en Educación e investigadora asociada al CEPE, UTDT.

América Latina es la región que tuvo el cierre de escuelas más largo del mundo (con una media de 158 días de cierre total de las escuelas (UNICEF 2021))¹⁶. Los países han respondido a la pandemia de acuerdo a sus capacidades políticas y estatales y su situación socioeconómica. Las estrategias desarrolladas para enfrentar la situación refleja esta diversidad y el objetivo de este segmento fue propiciar el intercambio de experiencias y conocimientos, y el aprendizaje entre países hermanos.

Los disertantes compartieron que **la exclusión es una expresión coyuntural de un problema estructural** que afectaba a los países de América Latina con anterioridad a la pandemia y que se profundizó con la crisis del COVID-19 y las medidas implementadas para controlar la circulación del virus. Además, se destacó que la dinámica de inclusión y exclusión de los y las estudiantes no es un estado natural de las cosas sino que responde a una definición política con una intencionalidad determinada que hacen los gobiernos y que condiciona el tipo de respuestas, políticas y programas que los mismos pueden brindar.

Se señaló que es necesario **avanzar en una inclusión heterogénea que convoque a los países a incluir las diferencias para excluir la desigualdad**¹⁷. En efecto, es importante distinguir que incluir

¹⁶ UNICEF (2021, Marzo). COVID-19 and school closures: one year of education disruption. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

¹⁷ La oración "incluir las diferencias para excluir la desigualdad" corresponde a una intervención de la moderadora Claudia Romero y hace referencia a un capítulo de su libro *Hacer de una escuela, una buena escuela* (2018 p. 25).

no implica homogeneizar y que el desafío radica en poder avanzar con una inclusión que refleje las diferencias que existen entre los y las estudiantes, que se agudizaron en el contexto de pandemia.

En el caso de Chile, los y las estudiantes fuera del sistema escolar rondan el 6% (186.000 sobre un total de 3 millones de estudiantes) **mientras que en Argentina se estima**, según una encuesta del Ministerio de Educación, que esta cifra alcanza **el 10%** (1 millón sobre un total de 11 millones de estudiantes). Sobre los casos de Uruguay y Perú no se compartieron cifras respecto de cuántos estudiantes quedaron fuera del sistema educativo aunque sí mencionaron el tamaño del universo en cada caso: Uruguay tiene entre 700 y 800 mil estudiantes mientras que Perú cuenta con 8 millones de estudiantes en la educación básica.

Para **diagnosticar la situación de los y las estudiantes excluidos**, Chile desplegó el Sistema Nacional de Alerta Temprana para que las escuelas pudieran detectar a los 57.000 estudiantes en riesgo de desertar el sistema escolar e identificar las causas de esa posible deserción. Un tercio de las escuelas del país, alrededor de 3500 establecimientos, utilizó de manera voluntaria este sistema en 2020. La herramienta les permite hacer seguimiento de los casos, registrando las acciones realizadas y las derivaciones sugeridas a otros servicios del Estado para apoyo personalizado. Además del Sistema Nacional de Alerta Temprana, se implementó una Herramienta de Gestión de Contactos para identificar un 7% de estudiantes con participación nula de las actividades educativas y un 17% con baja participación. Adicionalmente, un 7% de estudiantes estuvo trabajando para apoyar la situación de su hogar (esa cifra es mayor entre estudiantes de establecimientos públicos municipales).

Por su parte, la **Argentina** implementó la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica, una encuesta para conocer características de cómo se implementó la continuidad pedagógica. Además, se señaló que se había suspendido el Programa Conectar Igualdad que apuntaba a garantizar el acceso a dispositivos y conectividad y, por ello, el marco de desigualdad en el que se encontraba el país cuando se desató la pandemia fue crítico.

Uruguay puso el acento en que, a pesar de garantizar el acceso a dispositivos para todos los y las estudiantes del sistema público y la conectividad en todos los establecimientos educativos, se observó un aprovechamiento desigual de las herramientas disponibles. El contexto particular de los hogares, sobre todo en lo referido a la conectividad, influyó de manera significativa en la posibilidad de las y los estudiantes de continuar desde sus hogares con el aprendizaje virtual poniendo en evidencia la existencia de la brecha digital.

En **Perú**, para atender la exclusión generada por la pandemia de COVID-19, se reconocieron -en primera instancia- razones sociales como las dinámicas familiares que se vieron alteradas por la pandemia y situaciones de salud mental afectadas por la incertidumbre y el miedo. También hubo razones económicas que contribuyeron a la exclusión social, puesto que por la pandemia aumentó el 10% la pobreza urbana en el país. Y se sumaron los problemas de conectividad preexistentes. Por ejemplo: en los centros poblados rurales sólo el 45% de los hogares tiene conexión a internet, lo que torna compleja la modalidad virtual para las clases. A esto se agregó la inflexibilidad que traían los sistemas educativos para adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos educativos relevantes.

Respecto de las **políticas específicas para hacer frente a los daños generados por la pandemia y el cierre de escuelas** en **Perú** desarrollaron dos estrategias. Una orientada a provocar el retorno de los y las estudiantes al sistema educativo mediante campañas informativas y mensajes de confianza y motivación y la flexibilización de los plazos educativos (extensión del año lectivo más allá de diciembre 2020). Esta estrategia se implementó de la mano de los gobiernos locales. La segunda estrategia fue trabajar junto a las y los docentes para desarrollar materiales de recuperación (para los meses de receso en Enero y Febrero) y priorizar las competencias del currículo. Esto se logró a partir de un examen del sistema educativo que permitió identificar las áreas a adaptar y modificar.

Por su parte, **Argentina** enfatizó la importancia de la organización federal de la educación y la coordinación entre el Estado Nacional y las provincias para desarrollar las estrategias de revinculación de los y las estudiantes al sistema escolar. Se trabajó en el armado de una agenda análoga de contenidos para poder garantizar la continuidad pedagógica. Esto incluyó la producción y distribución de 50 millones de cuadernillos y la producción de 3000 hs de TV y radio. Además se implementó la plataforma “Juana Manso” para acceder a contenidos provistos por el Ministerio de Educación desde cualquier celular. Se han tomado acciones para garantizar la gratuidad de la navegabilidad educativa en las universidades nacionales y en las 24 jurisdicciones educativas que tiene el país. En particular, se estableció el Programa Acompañar para fortalecer las trayectorias educativas. Desde la perspectiva pedagógica, se reorganizaron las unidades pedagógicas 2020-2021 y se revisaron los procesos de acreditación del aprendizaje. Adicionalmente, el gobierno federal aumentó el alcance de las Becas Progresar alcanzando a 1 millón de beneficiarios. Estas becas apuntan a apoyar a los y las jóvenes con el objetivo de que finalicen sus estudios primarios o secundarios, continúen en la educación superior o se formen profesionalmente.

En **Uruguay**, la preexistencia de Ceibal como centro de innovación educativa con tecnologías al servicio de las políticas públicas junto con la inversión en conectividad y la disponibilidad de dispositivos para estudiantes y docentes dio como resultado un contexto de acceso y alta penetración del servicio de Internet por parte de estudiantes y docentes. Este contexto permitió que, frente al primer cierre de escuelas, el Estado pudiera alcanzar a un gran número de estudiantes. La política fundamental para prevenir la exclusión de las y los estudiantes fue evitar la pérdida de vínculo entre estudiantes y sus docentes. Para ello, se instrumentó la plataforma Crea¹⁸ como medio de intercambio entre estudiantes y docentes. Asimismo, se tomaron medidas concretas para remover obstáculos y mitigar la exclusión: la integración de un software de videoconferencia a la plataforma Crea y la negociación con las empresas telefónicas para que ese tráfico quede liberado, para así remover la mayor cantidad de obstáculos a la conectividad de los hogares. A pesar de haber establecido dos períodos de cierres de escuelas por aproximadamente 1 mes y medio, estas acciones permitieron que las pruebas estandarizadas de matemática y lengua no reflejaran retrocesos en los aprendizajes. Adicionalmente, en 2021 hubo un 25% más de acceso, uso y recurrencia de las herramientas que se desarrollaron en 2020. Esto refleja un mayor índice de cobertura y asiduidad, aunque aún se observa cierta disparidad entre los hogares que tienen adultos con mayor disponibilidad para realizar el acompañamiento educativo y aquellos hogares que no los tienen.

En **Chile**, el Ministerio de Educación desarrolló tres estrategias de reinserción y retención escolar para atender la situación de las y los estudiantes desvinculados o con riesgo a desvincularse del sistema educativo. Además del Sistema Nacional de Alerta Temprana y la Herramienta de Gestión de Contactos, el ministerio entrega a las escuelas un informe mensual personalizado de la situación de su alumnado detallando dificultades técnicas y emociones predominantes que complejizan el proceso de aprendizaje, para que puedan tomar decisiones basadas en evidencia. Con esta información las escuelas pudieron focalizar sus acciones para reinsertar a los y las estudiantes en el sistema educativo: en agosto de 2020 observaron un 10,4% de estudiantes desconectados mientras que en diciembre de 2020 ese número se redujo a 3,9%. La tercera herramienta implementada en Chile, fue una estrategia de información a través de mensajes de texto por SMS o WhatsApp a las personas responsables de los niños y niñas matriculados en 2020 que en 2021 no estaban dentro del sistema educativo, a los que llevan más de dos años sin matricularse y a los registrados en el Sistema de Admisión Escolar que no concretaron la matrícula. La información provista por el ministerio se centraba en las vacantes disponibles cerca de sus hogares y el paso a paso del proceso de inscripción para bajar las barreras de conocimiento

¹⁸ Plan Ceibal—Crea. (s. f.). Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/crea>

de las familias y lograr que se acerquen al sistema escolar. Como resultado de la implementación de estas herramientas, entre otros factores, en Chile no aumentó la deserción escolar a partir de la pandemia.

Con respecto al **presupuesto de control de daños que manejan los Gobiernos para la recuperación de los alumnos que se han desvinculado del sistema educativo**, la experiencia de los actores refleja poca claridad respecto de cuántos fondos se están destinando de manera extraordinaria a su estrategia de control de daños.

En **Argentina** no hay un fondo específico para la respuesta a la pandemia aunque sí un aumento del 0,4% de la inversión realizada en el último año. Esto equivale a un 5,2% del PIB proyectado. Adicionalmente, se ha priorizado la inversión educativa triplicando la inversión en conectividad, promoviendo un 600% en el aumento de los fondos para la infraestructura escolar con foco en la educación temprana, entre otros.

En **Perú** se destina casi 40% del presupuesto regular en educación que es el 4,19% del PIB del país.

En el caso de **Uruguay**, el Ministerio de Economía dispuso un fondo de recuperación denominado Fondo Coronavirus al que acceden desde el área de educación casi sin restricciones y responde a las necesidades que plantea Ceibal. Por su parte, Ceibal, que es la estrategia de conectividad e innovación para el desarrollo de nuevas tecnologías, cuenta con un presupuesto de 60 millones de dólares.

En el caso de **Chile** no se especificó el monto destinado para las acciones implementadas en su estrategia de control de daños.

Los funcionarios coincidieron que entre los **debates más contenciosos que tuvieron que atravesar para tomar decisiones de política educativa** estuvo el regreso a clases presenciales, que requiere la suma de todas las voluntades para que sea posible generar las condiciones necesarias y transmitir la debida confianza a los padres. Perú y Chile expresaron que el gobierno tiene la voluntad de abrir las escuelas pero la población manifiesta reticencias y temores ante el retorno de las clases presenciales. En el caso de Uruguay, se mencionó que dadas las condiciones positivas de conectividad y penetración de los dispositivos, la demanda de las familias se sofisticó y exigían reproducir en la virtualidad los esquemas de enseñanza y aprendizaje que se dan en la presencialidad. La tensión radica en el balance entre la complejidad de la situación, la expectativa de “normalidad” de las familias y lo posible en el contexto de pandemia.

La **agenda para las políticas educativas del futuro** incluye, en cada país, algunas iniciativas para apuntalar su estrategia de control de daños. En **Uruguay**, el gobierno trabaja para desarrollar un Ceibal Integrado, que combine las fortalezas que aportan las herramientas tecnológicas que tienen a disposición con las instancias de presencialidad que resultan insustituibles para el modelo educativo que avizoran hacia el futuro. Los 2 ejes en los que trabaja **Argentina** son la nueva ley de financiamiento denominada “Justicia Educativa” (para lograr un 8% del PIB de inversión en educación) y una ley de formación y carrera docente. En **Chile**, apuntan a crear una nueva modalidad de reingreso al sistema escolar dirigido a las y los estudiantes que llevan más de dos años sin matricularse. La nueva modalidad contempla un seguimiento focalizado y personalizado por parte del Ministerio de Educación.

Consecuencias de la pandemia en el futuro de la educación

El quinto bloque de la Conferencia Anual se enfocó en plantear el impacto de la pandemia en términos de investigaciones de índole académico y discutir el posible impacto que tendrían sus resultados en el futuro de la educación, a partir de la presentación de diferentes investigadores e investigadoras asociados del CEPE de la Universidad Torcuato Di Tella.

En el panel participaron Cecilia Calero, directora del Área de Educación y de los posgrados en Educación e investigadora del CEPE; Juliana Leone, integrante del Laboratorio de Neurociencia e investigadora del CEPE; María Lombardi, profesora de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, y Marcelo Rabossi, profesor de los posgrados en Educación e investigador del CEPE (los aportes de este último fueron incorporados a la discusión en la sección “¿Qué aprendimos en los países en desarrollo?”). La moderadora encargada de este espacio fue Camila Iannini, periodista del diario PERFIL.

Las medidas sanitarias de prevención para evitar contagios llevaron a que tanto docentes como alumnos vieran su entorno educativo alterado. Se pasó de establecer un contrato pedagógico en un espacio preparado a tal fin, como lo es la escuela, a la transmisión de conocimientos a través de plataformas nuevas, en un contexto de incertidumbre. Por lo cual, entender los efectos, las posibilidades y las limitaciones de estos nuevos recorridos pedagógicos es de suma importancia y estos interrogantes han motivado la aparición de numerosos trabajos en el ámbito académico.

La línea de investigación que se refiere al estudio de “¿Cómo enseñamos por plataforma digital?”¹⁹ busca evaluar, entre otros factores, si es posible transmitir información a través de una pantalla cuando los y las interlocutores (es decir, los y las estudiantes) se presentan en distintos formatos. En otras palabras, analizar si la transmisión de la información se ve alterada a partir de los escenarios que la virtualidad presenta habitualmente a docentes: estudiantes con sus cámaras prendidas, estudiantes con sus cámaras apagadas y sus fotos, estudiantes con sus cámaras apagadas y solo presentes sus nombres. Hasta el momento, **los resultados preliminares sugieren que la cantidad de información (en términos de contenido y no de calidad) que transmiten**

¹⁹ Área de Educación | Universidad Torcuato Di Tella. (s. f.). Enseñar en los tiempos de pandemia: Investigadora principal: Doctora Cecilia I. Calero. Recuperado de <https://bit.ly/3efCUCF>

quienes enseñan no se vería modificada por cómo se presenta el receptor, ni tampoco las instancias de introspección de quienes transmiten información. Estas instancias de introspección representan los momentos en los cuales aquel que transmite la información analiza, por ejemplo, cómo va a estructurar lo que pretende explicar a continuación. Como complemento a estos datos preliminares, el proyecto de investigación “*Si cambia el aula, ¿Cambia lo importante?*” busca visibilizar el posible impacto que tendría el cambio de ambiente de aprendizaje transitado por los y las estudiantes con la pandemia. Para ello se evaluó el rendimiento a partir de un aprendizaje virtual en dos contextos diferentes: uno preparado para tal fin (aula) y otro que no (casa). Aquí **los resultados sugieren que, si bien los y las estudiantes podrían aprender independientemente del contexto, su rendimiento final varía dependiendo de dónde se lleva a cabo el aprendizaje,** siendo mayor en un espacio preparado versus su hogares.

Por otra parte, el impacto de la pandemia en términos de rendimiento escolar no solo puede evaluarse en función de aprendizajes y continuidad pedagógica, sino que también el tipo y la calidad de sueño juega un rol significativo. El sueño inadecuado, es decir la insuficiencia del sueño y los horarios cambiantes o inapropiados, se asocian a problemas cognitivos vinculados con un menor rendimiento académico, a errores o accidentes y también a problemas de salud integral. Por lo tanto, y dado que en el contexto de la pandemia se agravaron los escenarios de falta de sueño y cronogramas desordenados, la línea de investigación “*Sueño y pandemia*”²⁰ se propuso evaluar cómo influyen los hábitos de sueño en el rendimiento de los y las estudiantes, en particular en adolescentes de escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires. Sus resultados sugieren que los y las estudiantes que participaron del estudio presentan niveles de vespertinidad elevada: prácticamente **la totalidad de los y las estudiantes de 5to y 1er año duermen menos de 8 horas en días hábiles**, número que representa el mínimo de horas de sueño recomendadas para los y las adolescentes de este rango etario. Así como **sus niveles de Jetlag Social alcanzan valores cercanos a las 4 horas** (Leone et Al, 2020). Estas cifras sugieren que la pandemia sumó otros desafíos para enfrentar el sueño inadecuado. La exposición a la luz eléctrica aumentó por el confinamiento y la virtualidad y se ha perdido una gran parte de la regularidad de los horarios, afectando los ciclos de sueño y vigilia.

Para analizar el impacto con mayor detalle, se compararon datos de adultos tomados en abril de 2020 con los obtenidos el año anterior a la pandemia. Los resultados arrojaron que **un 60% de los**

²⁰ Leone, M. J., Sigman, M., & Golombek, D. A. (2020). Effects of lockdown on human sleep and chronotype during the COVID-19 pandemic. *Current Biology: CB*, 30(16), R930-R931. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.07.015>

adultos dormía al menos 7 horas previo al confinamiento, pero una vez decretado éste, el sueño era más prolongado (Leone et Al, 2020). A su vez, el **Jetlag social había sido mayor**, lo cual se asocia con desincronización y problemas a largo plazo en el sueño, en la salud y en el rendimiento. Para contribuir a revertir la situación se desarrolló una aplicación llamada **Mi Reloj Interno**²¹, utilizando resultados de una investigación llevada a cabo en los meses más recientes de la pandemia.

Sumando a las líneas previamente mencionadas, existe un línea de investigación que analiza las consecuencias de la pandemia en el futuro de la educación a partir de la adaptación de los padres a los nuevos sistemas de educación empleados desde el comienzo del aislamiento²².

La pandemia no solo impactó en los jóvenes estudiantes, sino a la totalidad del núcleo familiar. El cambio a la virtualidad implicó una transformación en los roles familiares, y en cómo el vínculo que estos mantienen con el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas será un factor importante a la hora de analizar su rendimiento académico.

Para observar el cambio del rol de las familias se contrastaron los resultados de dos encuestas: La primera a finales del año 2020, donde la educación era dada virtualmente, y la segunda a comienzos del ciclo lectivo 2021, con un sistema híbrido en desarrollo y prueba. El objetivo principal de estas era conocer la carga horaria educativa de estudiantes, y el involucramiento que las familias tenían y mantienen en las actividades escolares de sus hijos e hijas.

Los resultados preliminares de la primera encuesta mostraron que **el grado de involucramiento de las familias dependería de la propuesta pedagógica de la escuela**. Las escuelas que sostienen un contrato pedagógico mayor proponen que los niños y las niñas asistana clases virtuales con mayor regularidad, asignan tareas con mayor frecuencia, y sus docentes mantienen un rol activo con las y los estudiantes. Cuando las escuelas se encuentran más involucradas, se observa un crecimiento en la cantidad de horas que las familias dedican a ayudar a sus hijos e hijas con las asignaturas escolares.

²¹ *Página principal "Mi Reloj Interno"*. (s. f.). Recuperado de <https://www.mirelojinterno.org/>

²² María Lombardi presentó un trabajo realizado en conjunto con Facundo Albornoz (Universidad de Nottingham), Antonio Cabrales (Universidad Carlos III) y Guillermo Cruces (UNLP y Universidad de Nottingham) <https://youtu.be/dud5wvAUrCE?t=24047>.

En los resultados obtenidos en la segunda encuesta, que fue llevada a cabo con el inicio de la transición a la presencialidad, los valores de involucramiento de las familias se vieron disminuidos. Se observa que cuando los niños y las niñas tienen clases presenciales con más frecuencia, las escuelas ganan un rol más activo y las familias dedican menos tiempo a ayudarlos con sus tareas escolares. Si bien se propone que las clases presenciales serían mejores que las virtuales, no se conoce qué consecuencias tendría un sistema de educación híbrido en el aprendizaje de los niños y las niñas y en el involucramiento en las actividades escolares.

En síntesis, el aporte sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes, (ya sean niños, niñas o adolescentes) que llega de los espacios de investigación mostraría que las clases virtuales están generando quiebres en los modelos clásicos de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela; ponen en evidencia el rol central de las familias, y apuestan a pensar a la educación híbrida como central, proponiendo así nuevos desafíos y oportunidades para el futuro de la educación.

El futuro de la educación híbrida en América Latina

La Conferencia cerró con una pregunta que apunta al largo plazo: ¿acelera la pandemia de COVID-19 la transición hacia una educación híbrida? En el último panel quienes disertaron debatieron las posibilidades de América Latina para adoptar un modelo híbrido de educación: una combinación de educación presencial y remota a través del uso de distintas tecnologías. Participaron del intercambio Cecilia de la Paz, fundadora y directora general de Edúcate Uruguay; Eduardo Levy Yeyati, decano de la Escuela de Gobierno y director académico del CEPE, UTDT y Jaime Saavedra, líder de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. El panel fue coordinado por Luciana Vázquez, periodista del diario La Nación.

Los disertantes mencionaron las **oportunidades que ofrece el modelo híbrido de educación**. En primer lugar, la educación híbrida tiene un **gran potencial democratizador**: la tecnología puede lograr que todos, desde diversos espacios geográficos y situaciones socioeconómicas, accedan al mismo contenido. A su vez, la educación híbrida permite una **mayor flexibilidad de horarios**, adaptándose a los diversos ritmos y realidades de cada estudiante y, en el caso de los alumnos de secundaria, puede facilitar que los y las estudiantes realicen las actividades laborales de orientación que requieren presencialidad en horarios que se suelen superponer con las clases. Al mismo tiempo, la combinación de la enseñanza remota y presencial **cambia la dinámica de las clases para mejor**, abriendo el campo a la experimentación y a las variantes del aula invertida, donde la instrucción directa se desplaza del aprendizaje grupal al individual y transformando el espacio grupal en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el docente o facilitador guía a las y los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso (FLN,2014)²³.

Sin embargo, quienes disertaron hicieron énfasis en que **la educación remota de emergencia que se dio durante la pandemia no es una educación híbrida**. Si bien la pandemia forzó una incorporación masiva de nuevas tecnologías, la educación en pandemia **fue una adaptación de emergencia** a un contexto inesperado, implementada en un escenario con enormes brechas digitales. Así, durante el 2020 (y parte del 2021), la enseñanza incluyó una mezcla de formatos. A través Zoom o WhatsApp, pero también a través de la radio, la televisión, o la distribución de

²³ Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of FLI.P™

cuadernillos se buscó llegar a las y los estudiantes con la esperanza de reemplazar la educación presencial. Sobre los resultados todavía hay poca evidencia, pero las predicciones y la información ya disponible muestran que el cierre de escuelas provocó pérdidas de aprendizaje importantes.

Un ejemplo surge del concepto *Learning Poverty*, o “pobreza en el aprendizaje” creado por el Banco Mundial, que describe la incapacidad de leer y comprender un texto simple a la edad de 10 años. Antes de la pandemia de COVID-19 esa cifra en América Latina era 51%. Es decir que ya antes de esta crisis la mitad de los niños y las niñas de 10 años de la región no podían leer y comprender un texto medianamente largo. Hoy, las proyecciones indican que ese número puede llegar a 63%, por lo menos, asumiendo un cierre de escuelas de 10 meses. Otro ejemplo surge de una evaluación realizada en San Pablo, Brasil (San Pablo midió aprendizajes previo y durante la pandemia), que muestra que los y las estudiantes de secundaria aprendieron con educación remota un equivalente al 27.5% de lo que hubieran aprendido con educación presencial²⁴(Lichand et Al, 2021).

Por lo tanto, a partir del 2020 **quedó claro que la tecnología es un factor fundamental a tener en cuenta a la hora de pensar políticas educativas, pero que por sí sola no permite el aprendizaje.** Antes de poder implementar una educación híbrida es imprescindible cerrar la brecha digital de la región, adaptar la formación docente y generar las capacitaciones necesarias para utilizar de la mejor manera posible las nuevas herramientas. Además, aún hay una agenda completa de temas para estudiar, entender y evaluar. Por ejemplo, queda pendiente definir cuál es el ratio óptimo entre educación presencial y no presencial, cuánta atención y dedicación adicional por parte de las familias es viable demandar bajo esquemas combinados de educación presencial y remota, o hasta qué punto se puede implementar la virtualidad en la educación inicial, que tiene objetivos y dinámicas completamente distintas a la educación secundaria.

La experiencia de **Edúcate Uruguay** durante la pandemia puede aportar algunas reflexiones para atender estos interrogantes. La asociación, que trabaja para fortalecer las escuelas públicas rurales, transformó el desafío en oportunidad y en el 2020 decidió acompañar a 300 escuelas rurales en la adaptación de su sistema al modelo híbrido. Es importante destacar el antecedente del Plan Ceibal, que garantizó o que cada niño, niña y adolescente tuviera acceso a internet y una computadora para su uso personal. La mayor enseñanza que subrayó la organización fue priorizar el propósito del aprendizaje a la hora de pensar en cualquier integración tecnológica al sistema educativo. Así, desde Edúcate Uruguay se preguntaron: ¿qué queremos conservar y qué queremos

²⁴ Lichand et Al. (2021) The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic. Recuperado de: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-568605/v1>

cambiar sobre las prácticas de enseñanza? Encontraron que para lograr mejores resultados, es necesario conocer el contexto de estudiantes y docentes y catalizar los cambios en la cultura al aprendizaje. Otro aspecto clave a tener en cuenta es **sostener la emoción del aprendizaje**. Esta cuestión se puso en evidencia durante la pandemia y resultó ser uno de los grandes desafíos, tanto en la modalidad híbrida como la presencial.

Así, todos los oradores estuvieron de acuerdo en que **la combinación de la educación presencial con la educación remota va a ser parte del futuro**, pero que falta mucho para investigar, evaluar y mejorar. Aún es difícil hablar de educación híbrida como el nuevo modelo educativo para la pospandemia: un tercio de las niñas y los niños de la región no tienen acceso a internet y las autoridades escolares están forzadas a adaptar sus métodos en un contexto de crisis, con restricciones que cambian día a día, prácticamente sin capacitaciones y con poco material. Pensar en el largo plazo, sin embargo, es fundamental para poder salir de la crisis educativa que atraviesa la región. Y para lograrlo, el debate sobre el efecto de las nuevas tecnologías en la educación y las oportunidades que representa el modelo de educación híbrida es un paso imprescindible, que requiere mayor investigación y mayor evidencia para informar las políticas educativas del futuro.

Bibliografía

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (Mayo, 2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Inter-American Development Bank. Recuperado de: <https://doi.org/10.18235/0002337>

Área de Educación | Universidad Torcuato Di Tella. (s. f.). Enseñar en los tiempos de pandemia: Investigadora principal: Doctora Cecilia I. Calero. Recuperado de <https://bit.ly/3efCUCF>

Chicosnet (2020). Adolescentes en Pandemia. Recuperado de: https://www.chicos.net/wp-content/uploads/2020/09/chicosnet_informe_adolescentes_en_pandemia_2020.pdf

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of FLI.P™

Frisancho & Vera-Cossio (2020, julio 1). Gender Gaps in the Time of Covid-19. Ideas Matter. Inter-American Development Bank. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/ideas-matter/en/gender-gaps-in-the-time-of-covid-19/>

Leone, M. J., Sigman, M., & Golombek, D. A. (2020). Effects of lockdown on human sleep and chronotype during the COVID-19 pandemic. *Current Biology: CB*, 30(16), R930-R931. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.07.015>

Lichand et Al. (2021) The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic. Recuperado de: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-568605/v1>

Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>

Observatorio Argentinos por la educación (2021, Julio), ¿Qué hacen y cómo actúan las Organizaciones de la Sociedad Civil de educación en Argentina durante COVID?, Recuperado de <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informe-osc.pdf>

Plan Ceibal—Crea. (s. f.). Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/crea>

Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. (s. f.). Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

Romero, Krichesky y Zacarías (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom: Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Documentos de Trabajo, Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=21486&id_item_menu=31549

Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación, Argentina (2021). Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad

Pedagógica. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Teacher Center. (s. f.). Google for Education. Recuperado de: <https://edu.google.com/teacher-center/>

UNESCO (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19: El panorama de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074>

UNICEF, (2020). Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>

UNICEF (2021, Marzo). COVID-19 and school closures: one year of education disruption. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-COVID-19-and-school-closures/>

WHO, (2021). *School reopening can't wait*. (s. f.-b). Recuperado de <https://www.who.int/westernpacific/news/commentaries/detail-hq/school-reopening-can-t-wait>

World Bank (2021). Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children : The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean. World Bank, Washington, DC. © World Bank. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

Conferencia Anual del CEPE 2021

¿Aprendimos algo en pandemia?

 | **Jueves 24 de junio, 09.00-17.00h**

La conferencia anual del CEPE, en su 4.^a edición, reúne a referentes del sector público, privado y las organizaciones de la sociedad civil junto a especialistas nacionales e internacionales para intercambiar perspectivas sobre qué aprendimos en la pandemia.

09.00h	APERTURA	
	 <p>Soledad Guilera Directora ejecutiva CEPE, UTDT</p>	 <p>Juan Gabriel Tokatlian Vicerrector, UTDT.</p>
09.10h	PRESENTACIÓN MAGISTRAL ¿Qué aprendimos en los países en desarrollo?	
	 <p>Mercedes Mateo Díaz Jefa de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.</p>	<p>MODERADORA Cecilia Calero Directora del Área de Educación y de los posgrados en Educación, e investigadora CEPE, UTDT.</p> 
10.00h	BLOQUE 1 Innovación a la fuerza: ¿Qué aprendimos sobre el proceso de cambio en las escuelas durante la pandemia?	
	 <p>Diego Gurvich Miembro del Centro de Estudios en Políticas Sociales y Educativas.</p>	 <p>Cora Steinberg Especialista de Educación, UNICEF Argentina.</p>
	 <p>Claudia Romero Profesora de los posgrados en Educación e investigadora CEPE, UTDT.</p>	 <p>Guillermina Tiramonti Investigadora de Educación, FLACSO Argentina.</p>
	<p>MODERADOR Ricardo Braginski Periodista del diario Clarín.</p> 	
11.00h	BLOQUE 2 ¿Qué aprendimos del proceso de participación de la sociedad civil en educación durante la pandemia?	
	 <p>María Victoria Baratta Cofundadora, Padres Organizados.</p>	 <p>Anabella Maudet Directora, Fundación Integrar.</p>
	 <p>Ignacio Ibarzábal Director ejecutivo, Argentinos por la Educación.</p>	 <p>Marcelo Miniati Director ejecutivo, Cimientos.</p>
	<p>MODERADOR Alejandro Alfie Periodista del diario Clarín.</p> 	

BLOQUE 3 | ¿Qué aprendieron sobre educación las empresas tecnológicas?

12.00h



Susy García
Gerente de Sector Público para
Hispanoamérica, Google for Education.



Paloma Szerman
Gerente de Políticas Públicas LATAM,
WhatsApp.



Nicolás Robinson Andrade
Director de Relaciones
Gubernamentales LATAM, ZOOM.



Gastón Wright
Gerente de Políticas Públicas LATAM,
Facebook.



MODERADOR
Mariano Narodowski
Profesor de los posgrados en Educación
e investigador CEPE, UTDT.

13.00h

RECESO

**BLOQUE 4 | Control de daños:
¿Qué hacer con los estudiantes excluidos en la pandemia? Experiencias de la región**

14.00h



Ricardo Cuenca
Ministro de Educación de Perú.



Raimundo Larraín
Jefe de la Dirección de Educación
General, Ministerio de Educación
de Chile.



Leandro Folgar
Director del Plan Ceibal, Ministerio de
Educación y Cultura de Uruguay.



Nicolás Trotta
Ministro de Educación de la Argentina.



MODERADORA
Claudia Romero
Profesora de los posgrados en Educación e
investigadora CEPE, UTDT.

15.00h

BLOQUE 5 | Consecuencias de la pandemia en el futuro de la educación



Cecilia Calero
Directora del Área de Educación y
de los posgrados en Educación, e
investigadora CEPE, UTDT.
*¿Cómo repensamos el aprendizaje
virtual? Límites y oportunidades*



María Lombardi
Profesora de la Escuela de Gobierno
e investigadora CEPE, UTDT.
*¿Cómo condiciona la dedicación de lo
padres al aprendizaje en línea de los
niños y niñas en Argentina?*



Juliana Leone
Integrante del Laboratorio de
Neurociencia e investigadora
CEPE, UTDT.
*¿Cómo dormimos en pandemia?
Posibles impactos educativos*



Marcelo Rabossi
Profesor de los posgrados en Educación
e investigador CEPE, UTDT.
*Postpandemia en las universidades:
¿oportunidad de cambio o regreso a
formas y rutinas tradicionales?*



MODERADORA:
Camila Iannini
Periodista del diario PERFIL.

DIÁLOGO MAGISTRAL | El futuro de la educación híbrida en América Latina

16.00h



Cecilia de la Paz
Fundadora y directora general,
Educate Uruguay.



Jaime Saavedra
Líder de la Práctica Global de
Educación, Banco Mundial.



Eduardo Levy Yeyati
Decano de la Escuela de Gobierno
y director académico del CEPE, UTD.



MODERADORA
Luciana Vázquez
Periodista del diario La Nación.

Participan



Patrocinan



Informes

+54 11 5169 7339
cepe@utdt.edu
utdt.edu/cepe

Av. Figueroa Alcorta 7350,
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Las publicaciones del CEPE son gratuitas y se pueden descargar en www.utdt.edu/cepe

El CEPE alienta el uso y divulgación de sus producciones sin fines comerciales.

Si desea citar este documento: Calero, Guilera, lacono, Mones Ruiz (Julio 2021). ¿Aprendimos algo en pandemia? Agenda de debate para las políticas educativas del futuro. Buenos Aires: CEPE.

Para uso online se agradece el uso del hipervínculo al documento original en la web del CEPE.



Datos de contacto

www.utdt.edu/cepe

✉ cepe@utdt.edu

☎ (+54 11) 5169 7126



Evaluación de Políticas
basadas en la Evidencia