

Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial?

Roberto Sanz Ponce¹; Elena López Luján²

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Mayo 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. La situación de pandemia y de cierre de escuelas tiene repercusiones importantes en docentes y alumnos, que acarrearán consecuencias perdurables si no se adoptan medidas y políticas educativas oportunas. El objetivo de este artículo es analizar críticamente algunas enseñanzas que deberían aprenderse de esta pandemia en referencia a la educación, convirtiéndola en una oportunidad para resituar su sentido. Los aspectos a replantear -aunque existen otros- son: Que ningún estudiante se quede al margen; Racionalizar el currículum; Nuevas formas de trabajar; y Estudiantes y docentes resilientes. Entre las conclusiones destacan: la necesidad de garantizar un derecho a la educación efectivo para todo el alumnado, independientemente de capacidades, necesidades o status socioeconómico. Se deben implementarse políticas educativas y prácticas pedagógicas que reduzcan las desigualdades, brechas de aprendizaje y potencien la igualdad de oportunidades; de acabar con la rigidez del sistema y de un currículum que favorece un aprendizaje memorístico, orientado al examen; de replantear las formas de enseñar y de aprender, atendiendo las propuestas de la neuropedagogía y de la enseñanza activa; y, por último, la necesidad de formar tutores de resiliencia capaces de ayudar a superar las secuelas de la COVID-19, además de potenciar esta capacidad entre el propio colectivo docente.

Palabras clave: COVID-19; educación; educación inclusiva; educación emocional; resiliencia.

Educational learning as a consequence of the COVID-19 pandemic. What role should the school play in the new world stage?

Abstract. The pandemic situation and school closures have a significant impact on teachers and students, which will have lasting consequences if timely educational policies and measures are not adopted. The objective of this article is to critically analyze some lessons that should be learned from this pandemic in reference to education, turning it into an opportunity to re-situate its meaning. The aspects to rethink -although there are others- are: No student should be left out; Rationalizing the curriculum; New ways of working; and Resilient students and teachers. Among the conclusions are: the need to guarantee an effective right to education for all students, regardless of their abilities, needs or socioeconomic status. Educational policies and pedagogical practices must be implemented to reduce inequalities, learning gaps and promote equal opportunities; to end the rigidity of the system and of a curriculum that favors rote learning, oriented towards examination; to rethink the ways of teaching and learning, taking into account the proposals of neuropedagogy and active teaching; and, finally, the need to train resilient tutors capable of helping to overcome the consequences of COVID-19, in addition to strengthening this capacity among the teaching community itself.

Keywords: COVID-19; education; inclusive education; emotional education; resilience.

Sumario. 1. Introducción. 2. Que ningún alumno se quede al margen. 3. Racionalizar el currículum: una oportunidad única. 4. Nuevas formas de trabajar. Es hora de implementar nuevas metodologías. 5. El alumno y el maestro resiliente. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sanz, R.; López-Luján, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223.

1. Introducción

Es posible que la educación escolar haya sufrido el cambio más radical de su historia en apenas unos meses a causa de la pandemia mundial derivada de la COVID-19. Esta crisis, según la UNESCO (2020c, p. 1) “tendrá consecuencias

¹ Universidad Católica de Valencia (España).
E-mail: roberto.sanz@ucv.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

² Universidad Católica de Valencia (España).
E-mail: elena.lopez@ucv.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

perdurables en los sistemas educativos en términos de acceso, calidad, equidad y gestión, las cuales presumiblemente persistirán una vez concluida la epidemia.” En este pequeño periodo de tiempo se ha modificado el espacio físico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando del aula del centro educativo, con sus pizarras, sus recursos y materiales pedagógicos, a cualquiera de las estancias -habitaciones, comedores, cocinas, balcones, ...- de los hogares de los estudiantes. También se han cambiado las metodologías docentes, entrando de lleno -en el mejor de los casos- en el apasionante mundo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y de las plataformas digitales, como: Teams, Aules, Zoom, ..., aunque con resultados y experiencias diferentes en función de los recursos del alumnado y de las capacidades del profesorado.

De igual manera, se han sustituido los rígidos horarios escolares, las campanas de aviso de cambio de asignatura, los patios y descansos entre clases, así como las rutinas que marcaban el devenir del día a día escolar. Frente a ello, se han incorporado horarios flexibles, se ha dotado -no había otra alternativa- al estudiantado de mayor autonomía -“alumno autosuficiente” (Plá, 2020, p. 34) y los padres y familiares se han convertido en docentes improvisados, con más o menos acierto (Garbe et al., 2020). También se han modificado las pruebas de evaluación. Los temibles exámenes han dado paso a pruebas de kahoot, cuestionarios en línea, supuestos prácticos, pruebas con material, preguntas abiertas de reflexión, ...

La casa se convirtió en escuela, los padres en docentes y el profesorado en generadores de recursos didácticos. Pero no se debe cometer el error de no aprender de las circunstancias vividas. Este suceso, dramático, sin duda alguna, debe hacer replantear el sentido y la forma de la educación escolar actual. Plantear un nuevo escenario, una nueva escuela que toma en consideración lo realmente esencial, que se plantee qué metodologías acercan al alumnado al aprendizaje y, fundamentalmente, que sea capaz de detectar, diagnosticar e intervenir para que ningún alumno, independientemente de sus capacidades, cualidades, características o realidades, quede abandonado. La escuela pre-COVID abandonaba a una serie de estudiantes por diferentes motivos, esos estudiantes y otros nuevos han sufrido el abandono escolar de manera dramática en el tiempo de confinamiento. En ese sentido, los efectos educativos de la pandemia han perjudicado fundamentalmente a los estudiantes con menos recursos, con menos capacidad o con capacidades distintas (Masonbrink y Hurley, 2020; Eyles y Gibbons, 2020). Y no se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales de cualquier sistema educativo es compensar las desigualdades de sus estudiantes. En otras palabras, la escuela y los docentes están principalmente para atender a aquellos que presentan más dificultades. La UNESCO (2020a, p. 2), en su informe *Supporting teachers and education personnel during times of crisis*, mantiene que es necesario fomentar procesos de reflexión, de investigación y de evaluación de los diferentes resultados obtenidos durante el confinamiento. “Ello es necesario para propiciar sistemas educativos más inclusivos, equitativos y resilientes que respondan a los desafíos futuros y proporcionen una educación de calidad para todos.”

Por tanto, el objetivo de este artículo es analizar de manera crítica, tomando como referencia investigaciones realizadas fundamentalmente por instituciones internacionales, algunas enseñanzas que deberían derivarse de esta pandemia en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de convertir esta situación en una oportunidad para resituar el sentido y la forma de la educación escolar, para que sea más racional, más pedagógica, más inclusiva, más resiliente, más justa, más emocional y más útil para la vida de nuestros estudiantes. Lo que el profesor Díaz (2020, p. 28) denomina “desescolarizar la escuela,” es decir, acabar con la rigidez del currículum, fomentar metodologías activas -proyectos- y educar para la vida. Los aspectos a replantear -aunque pueden existir otros muchos- aprovechando las consecuencias y aprendizajes derivados del confinamiento y del cierre de las escuelas son los siguientes: Que ningún estudiante se quede al margen; Racionalizar el currículum; Nuevas formas de trabajar; y El alumnado y el profesorado resiliente. La metodología utilizada ha sido la hermenéutica interpretativa, ya que permite interpretar y comprender la realidad educativa y establecer medidas de intervención adecuadas y adaptadas al contexto educativo.

2. Que ningún estudiante se quede al margen

La pandemia de la COVID-19 y el confinamiento posterior han provocado que muchos alumnos queden olvidados, excluidos e invisibles en sus propias casas a la influencia educativa (De Alba, 2020).³ Las condiciones habitacionales de muchos hogares; la escasa conectividad; el limitado acceso a las nuevas tecnologías; los motivos económicos, donde muchas familias han vivido la angustia de no tener suficientes recursos para llevar una vida digna; así como las razones culturales, donde padres y madres han sido incapaces de poder ayudar y orientar a sus hijos en cuestiones educativas (Garbe et al., 2020), han generado una brecha educativa muy importante entre un gran número de estudiantes. Estudiantes normalmente en situación de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión social.

Además, el confinamiento ha dejado a los alumnos de familias desfavorecidas “a cargo de su propio aprendizaje o se les [han asignado] otras tareas” (UNESCO, 2020b, p. 1), lejos de la tutoría y del asesoramiento de sus docentes. Esta situación, tal y como denuncia Perrenoud (2012, p. 29), no es nueva, aunque se ha hecho mucho más evidente en estos meses. Hace algunos años, el sociólogo suizo ya hacía esta crítica al sistema educativo: “Aquellos a los

³ Es cierto que la crisis de aprendizaje en ciertos países y ante ciertos colectivos ya se producía con anterioridad a la crisis sanitaria de la COVID-19. El Banco Mundial (2020a) ya denunciaba la existencia de 258 millones de niños y jóvenes en edad de escolarización básica que se encontraban fuera de la escuela antes de la aparición de la pandemia.

que la escuela debería preparar mejor para la vida son los que saldrán del sistema educativo sin haber adquirido el nivel de cultura suficiente como para aprender fácilmente en la edad adulta lo que no habrán aprendido en la escuela obligatoria.”

Actualmente, el Informe COTEC (Zubillaga y Gortazar, 2020) describe la existencia de 3 brechas surgidas a causa del confinamiento y del cierre de las escuelas. Estas brechas reproducen más si cabe la “brecha de aprendizaje” (Gortazar et al., 2020). Por un lado, existe una brecha de acceso de los alumnos a un ordenador, a un espacio concreto y adecuado para el estudio y a una conexión fluida y constante a internet por causas socioeconómicas familiares. La segunda brecha es una brecha de uso, es decir, de la cantidad de horas destinadas al uso de dichas Tecnologías y a la calidad e idoneidad de las páginas visitadas por los estudiantes, muy en relación con el nivel sociocultural de las familias. Los datos demuestran un mayor uso, en número de horas, aunque de peor calidad, de los alumnos de familias de nivel más bajo en el aspecto socioeconómico. Por último, aparece la brecha escolar que hace referencia a los recursos disponibles por los centros escolares para hacer frente a la educación online, así como a las habilidades de los docentes para implementar ese tipo de educación, de una manera equitativa y de calidad. Esta brecha escolar es, en palabras de Fernández (2020), la más evitable. Estas brechas, según el citado Informe, han golpeado con mayor fuerza a los alumnos de familias vulnerables o de nivel socioeconómico y cultural más bajo (Figura 1).

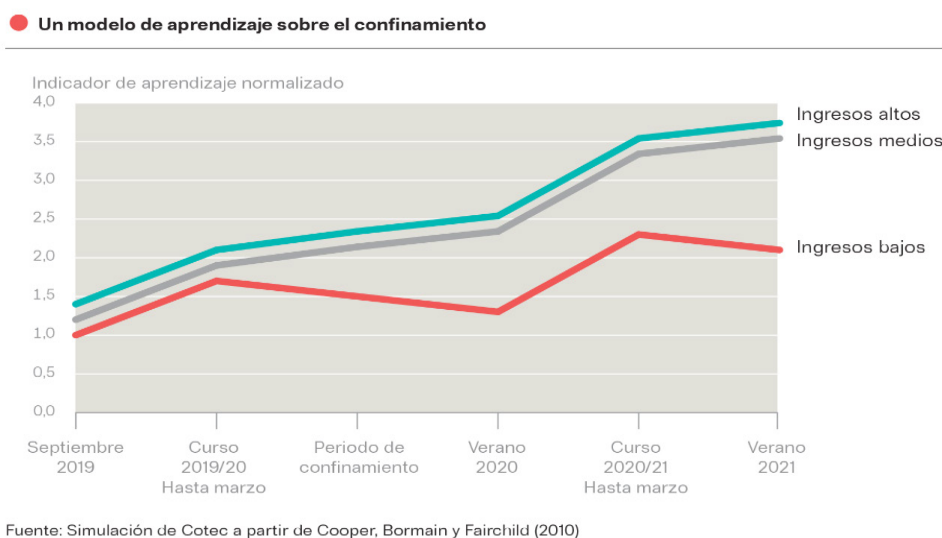


Figura 1. Diferencias en el aprendizaje en función de los ingresos familiares durante el periodo de confinamiento

Todas estas brechas mencionadas, tal y como se observa en la Figura 1, aumentarán la inequidad del sistema educativo (Kuhfeld et al., 2020), afectando principalmente a los alumnos con menos recursos. Además de la pérdida de aprendizaje por parte de todos los estudiantes, especialmente en aquellos que tienen menos recursos; de la pérdida de interés por los aprendizajes entre el alumnado y del aumento de la inequidad, se presupone, según el Banco Mundial (2020a), un aumento en el número de deserciones escolares por parte de los alumnos más vulnerables. “El riesgo de deserción escolar aumentará, pues el apego de los estudiantes vulnerables a la escuela se puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven” (Banco Mundial, 2020a, p. 5). Esta realidad precisa de medidas para hacerle frente, medidas basadas en políticas y estrategias educativas de carácter inclusivo (Banco Mundial, 2020b), que permitan ejercer completamente el derecho a la educación (Save the Children, 2020) de todos los estudiantes. En ese sentido, la escuela debe impulsar iniciativas globales que disminuyan cualquier vestigio de estigmatización y de discriminación a causa de la COVID-19 y de sus consecuencias, así como implementar programas de apoyo escolar a las familias en situación de vulnerabilidad (UNICEF, 2020).

Desde el Banco Mundial (2020a) se proponen algunas medidas para hacer frente a la crisis educativa generada por la pandemia y el cierre de las escuelas. Una de estas medidas es la creación de Programas de Emergencia para el aprendizaje a distancia. Estos Programas deben tener enfoques inclusivos que lleguen a los hogares de los alumnos más desfavorecidos. Además, deben evitar o limitar la brecha digital y pedagógica surgida a causa del confinamiento por COVID-19 y prevenir la posible deserción de los alumnos de riesgo mediante actuaciones proactivas compartidas con las familias. Otra de las medidas es la creación de Programas de aprendizaje social y emocional para combatir la ansiedad, el estrés y la autoestima de los estudiantes (UNESCO, 2020b). Según estos estudios, el confinamiento, la falta de relación con los compañeros y situaciones derivadas del miedo al contagio o de los problemas laborales y económicos de los padres han generado graves problemas socioemocionales entre los más jóvenes. Obviamente las consecuencias y secuelas psicológicas de este encierro se irán viendo poco a poco, pero desde las escuelas se debe implementar programas que permitan la detección temprana y una actuación rápida en cuanto surjan los primeros síntomas (Donohue y Miller, 2020). La tercera

medida que se debería tomar para paliar los efectos producidos por el cierre de las escuelas y la pérdida de aprendizaje en muchos alumnos, hace referencia a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Connell (2006) cuando habla de la redistribución de los bienes y de los recursos educativos de una manera justa, pone el acento no tanto en la igualdad sino en la equidad, es decir, en dotar a cada alumno de aquello que necesite para alcanzar el máximo de su potencial y de sus capacidades.

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este “bien” significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes (Connell, 2006, p. 28).

Por tanto, se debe trabajar en mejorar los entornos educativos, tanto escolares como sociales y familiares, de los niños más desfavorecidos. Según Bauman (2017) mucha gente justifica la desigualdad social en base a la idea de que la naturaleza distribuye capacidades diferentes y desiguales entre las personas y, por tanto, que cada uno puede llegar hasta dónde puede llegar. Desgraciadamente, continúa diciendo Bauman, estas diferencias siempre acaban afectando a aquellas personas que tienen menos posibilidades -recursos- de desarrollar plenamente sus capacidades, por eso la escuela debe servir como compensadora social, intelectual y moral. Nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, todos los alumnos tienen la capacidad de aprender y la escuela no puede ni debe anteponer a las élites frente a los alumnos más vulnerables entorno al derecho a la educación (Meirieu, 2016, 2019). La escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades, sabiendo que la igualdad de oportunidades no es dar a todos lo mismo, sino a cada cual aquello que necesita para su correcto desarrollo (Tonucci, 2017). Como afirma Hattie (2017, p. 195) no se puede pedir a todos los alumnos que estén igualmente capacitados y motivados para el aprendizaje escolar, ni tampoco se puede pedir a las familias de estos alumnos que los alimenten bien, que les hagan descansar las horas necesarias y que además les ayuden de manera correcta a hacer los deberes. “Esto sería maravilloso, pero el principal papel de la escuela [–no lo olvidemos–] es ayudar a los alumnos a adquirir estos hábitos; [por lo que] no deberíamos discriminar a los alumnos cuyos padres no saben cómo ayudarles a hacerlo.” Esta tarea es una labor propia de las escuelas y de los docentes.

3. Racionalizar el currículum: una oportunidad única

Otro de los aprendizajes que debería derivarse de la pandemia de la COVID-19 en referencia a la escuela, tiene relación directa con los contenidos que deben aprender los estudiantes a lo largo de su escolarización básica y obligatoria. Tal vez sea el momento de replantear que es aquello que es imprescindible que aprendan los alumnos y se separe de lo que simplemente sería, en todo caso, deseable. El Informe de la UNESCO (2020d, p. 5) Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto, afirma que “la actual crisis constituye una gran oportunidad para reconsiderar qué es un buen aprendizaje y para revisar los ejercicios de evaluación de currículo con el fin de identificar si contiene elementos innecesarios o inapropiados que se deberían redefinir, eliminar, reemplazar o mejorar.”

La experiencia vivida con el confinamiento, donde los padres o tutores se convirtieron en maestros improvisados y las casas en aulas y recreos, puso en evidencia que se debía seleccionar, jerarquizar y priorizar ciertos aprendizajes frente a otros (Save de Children, 2020). En los últimos años, diversos autores (Nussbaum, 2019; Day, 2019; Meirieu, 2018; Morín, 2016; Robinson, 2015; Perrenoud, 2012) vienen denunciando que muchos de los aprendizajes “formales” – currículum académico – que los alumnos aprenden -o al menos que los docentes intentan enseñar- en la escuela obligatoria tienen poca transcendencia en su vida diaria y profesional posterior. En términos similares, Prensky (2015, p. 56) afirma que la “educación que se da actualmente es un obstáculo para nuestros jóvenes, no tanto ya por cómo se enseña, sino por lo que se les enseña.”

Hargreaves et al. (2002, p. 135) afirman que una de las causas del abandono escolar, tanto literal como figurado -el abandono emocional por los estudios-, es debido a un “currículum ‘descafeinado,’ fragmentado y que resulta poco atractivo para los intereses, entusiasmos, talento y futuro de los estudiantes.” En términos similares, Edgar Morín (2016, p. 17) identifica uno de los grandes errores del sistema educativo actual: “la creciente falta de reconocimiento de los problemas complejos, la superabundancia de los saberes separados y dispersos, parciales y fragmentarios, cuya dispersión y parcialidad son en sí mismos fuentes de error” y Hayes (2014, p. 12), por su parte, califica al currículum académico de “cavernario.” Estos autores demandan un giro en la concepción de la enseñanza, fundamentalmente en cuanto a qué deben aprender los alumnos y para qué deben aprenderlo (Sanz y Serrano, 2017). En esa misma línea, Perrenoud (2012, p. 22) se plantea por qué no se debe cuestionar los contenidos clásicos de los planes de estudio si la sociedad cambia y los alumnos y sus necesidades también. Critica que el sistema educativo no afronte elecciones difíciles y se mantenga en una falsa neutralidad y, de esta manera, se inhiba de introducir ningún cambio. “Las reformas curriculares actuales no cuestionan la pertinencia de los saberes escolares tradicionalmente enseñados. Se limitan a subrayar la necesidad de aprender a usarlos, a aplicarlos en situaciones complejas.”

Tal vez, lo sucedido con la pandemia de la COVID-19 sea la excusa perfecta para replantear el currículum académico y adaptarlo a la realidad y necesidades de la sociedad y de los alumnos del siglo XXI⁴. La UNESCO (2020d) se plantea incorporar –o dotar de mayor peso– en el currículum académico las habilidades de pensamiento superior, como pueden ser el cuestionamiento, la creatividad y la resolución de problemas. También se afirma, desde esta institución, que deben mejorarse las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, habilidades como la empatía, el trabajo en equipo, la colaboración, la resiliencia, la proactividad, la iniciativa y la conducta responsable. En esa misma línea, Hargreaves (2003, p. 35) propone incorporar nuevas capacidades al currículum académico. “El fin de la educación no debería ser inculcar un cuerpo de conocimientos, sino desarrollar capacidades. ... La capacidad más importante ... es la habilidad y el ansia para seguir aprendiendo.” Por ello, mantiene que se debe desarrollar desde la escuela el pensamiento complejo, la metacognición, la comprensión y las inteligencias múltiples, así como implementar los valores de la convivencia pacífica, la solidaridad y el respeto.

4. Nuevas formas de trabajar. Es hora de implementar nuevas metodologías

La pandemia y el repentino cierre de las escuelas con su inmediato cambio a una educación a distancia ha enseñado la necesidad de crear “escuelas pensantes,” donde el currículum sea flexible y creativo en función de las necesidades y del momento. Singapur, por ejemplo, lleva varios años dedicando el 10% del tiempo de los docentes –espacio en blanco– a pensar cómo afrontar el proceso educativo y a reflexionar sobre los contenidos que deben ser enseñados. Esta reflexión la hacen de manera conjunta todo el profesorado configurando redes de aprendizaje entre docentes.

Una de las conclusiones que desde la pedagogía y, actualmente, desde la neuropedagogía (Tokuhama, 2011; Blakemore y Frith, 2011; Mora, 2017) se ha puesto de manifiesto es que los alumnos responden mejor a la educación cuando se enfrentan a preguntas que responder, a desafíos que resolver, a retos que afrontar. La actividad del alumno en el proceso educativo es, por tanto, decisiva. Se debe acabar con la exclusividad de una educación pasiva, reproductiva y memorística. Por tanto, se debe ayudar a los estudiantes a buscar las respuestas y no simplemente presentarles dichas respuestas. Se debe fomentar la curiosidad, el pensamiento crítico y las actividades intelectuales de orden superior: comparar, analizar o evaluar; frente a las de orden inferior como pueden ser: recordar, copiar o describir. Así, Nussbaum (2011, p. 39) afirma que “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” o Meirieu (2009, p. 108) mantiene que “si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en ‘crear el enigma,’ o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento.”

Por desgracia, a veces se piensa que se ayuda a los alumnos cuando se les muestra el secreto sin que hayan podido ellos buscarlo previamente. También es cierto que existen autores que se oponen a estos planteamientos (Enkvist, 2010, 2016) y piensan que la autonomía del alumno en el proceso educativo es un objetivo a conseguir al final del proceso y que los modos de aprender no son importantes, sino que lo esencial es el contenido a aprender.

Desde el Banco Mundial (2020a) se proponen una serie de recomendaciones para la Recuperación del aprendizaje de los contenidos no aprendidos durante el confinamiento a través de la implementación de métodos pedagógicos activos que fomenten una enseñanza personalizada. Se trata de intentar crear una escuela para cada estudiante e intentar acabar con esa escuela en la que todos marchan al compás del mismo tambor. En esa escuela el docente debe conseguir que “el mundo que le rodea se moviese a cámara lenta. Las necesidades educativas y emocionales de cada alumno ocupan siempre el primer plano de su visión y todo lo demás parece secundario” (Beaudoin, 2013, p. 21). También es necesario en esta escuela dar la voz a los estudiantes, que sean capaces de mostrar sus pensamientos y sentimientos, sus dudas, sus anhelos y sus deseos. También desde el Banco Mundial proponen realizar evaluaciones de diagnóstico post-COVID-19, para situar a los alumnos en su estado real de aprendizaje y, así poder elaborar planes de estudio focalizados capaces de paliar sus deficiencias.

Nuestro modelo actual da por sentado que todos los chicos deberían ser iguales, alcanzar los mismos estadios de aprendizaje a la misma edad, ser capaces de hacer las mismas cosas al mismo tiempo, saber las mismas “cosas” y compartir los mismos intereses. Personalizar el sistema implica algo completamente diferente (Gerver, 2018, p. 85).

Se trata de crear una escuela a fuego lento (Sanz, 2020), de aprendizajes profundos -donde aprender es dar sentido a las cosas que aprendemos– y que sea útil para la vida. Para ello, se debe acabar con el problema de la sobrecarga de contenidos escolares y tener conciencia de que enseñar competencias requiere de tiempo para asimilar y para acomodar dichos aprendizajes. En ese sentido, puede ser de gran ayuda la Pedagogía del proyecto, donde “toda auténtica pedagogía involucra a los alumnos en un proyecto en torno a un objetivo común” (Meirieu, 2011, p. 91), compromiso con la tarea y con el aprendizaje.

⁴ En ese sentido, Hong Kong ha reducido a 4 sus áreas de aprendizaje, Japón ha reducido un 30% su currículum académico y Singapur ha eliminado un tercio de sus contenidos. Todos estos países buscan un currículum más flexible que se adapte a los problemas y necesidades actuales (Banco Mundial, 2018).

Además, se debe trabajar en la mejora de las políticas educativas, de las estrategias y de los mecanismos necesarios para dar respuesta al supuesto de que se repita el confinamiento y el cierre de las escuelas y se deba retomar, nuevamente, una enseñanza a distancia. Este segundo confinamiento debe, necesariamente, atender a la equidad y a la inclusión, no permitiendo que ningún alumno se quede al margen, descolgado ni olvidado. Desde la UNESCO (2020e), en su Informe *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*, se aboga por la necesidad de un diseño y una prestación de la enseñanza a distancia que no agrave las desigualdades educativas y sociales ya existentes. Entre las medidas que reivindica son: la preparación tecnológica de los centros y la formación continua de los docentes en estrategias y metodologías para la educación a distancia (Allen et al., 2020); preparación de los contenidos que deben ser enseñados; preparación del apoyo pedagógico y de aprendizaje en el hogar a las distintas familias, fundamentalmente a las más vulnerables; y, por último, la preparación de sistemas de vigilancia del cumplimiento del derecho efectivo a la educación de todos y cada uno de los estudiantes y de sistemas de evaluación justos. Uno de los aspectos más importantes, como luego se analizará, es “reducir la sensación de distancia y desconexión. Enseñar a manejar las reglas o disciplinas necesarias para el aprendizaje en el hogar” (UNESCO, 2020e).

5. El alumnado y el profesorado resiliente

Haber mantenido una adecuada relación entre los docentes y los alumnos -y se podría añadir también las familias- durante el tiempo de confinamiento y de cierre de las escuelas ha sido una medida fundamental para abordar una respuesta educativa centrada en la persona, que favoreciese la calidad y la equidad (UNESCO, 2020a). Pero, de la misma manera, este trabajo de acompañamiento y asesoramiento va a ser necesario llevarlo a cabo una vez vuelva la normalidad a las aulas y los alumnos empiecen a mostrar algunas de las secuelas derivadas del tiempo de confinamiento y de las consecuencias socioemocionales derivadas de este. Por ello, es fundamental que los docentes hayan cuidado y cuiden los aspectos relacionados con las competencias socioemocionales y con la capacidad de resiliencia antes, durante y después de la crisis producida por la COVID-19. Sentimientos de estrés, agotamiento e incertidumbre han surgido, indistintamente, en docentes, alumnos y familias durante el confinamiento, por lo que su tratamiento es fundamental para asegurar una adecuada salud emocional de todos ellos. Además, otros sentimientos, fruto del cierre de las escuelas, han surgido entre el alumnado, sentimiento tales como: el aburrimiento, la frustración o el sentimiento de soledad, que también deberán ser trabajados para reestablecer el bienestar emocional y psicosocial de los estudiantes. Por ello, como reclama la UNESCO, en dos de sus últimos informes destinados a tratar la COVID-19 y la Educación, se necesita desarrollar una Resiliencia emocional entre alumnos y docentes (UNESCO, 2020c) y fomentar el Aprendizaje de habilidades socioemocionales (UNESCO, 2020b).

Estos meses en los que los alumnos han dejado de asistir a los centros educativos han generado, entre un gran número de estudiantes, una desvinculación emocional con la escuela y un cierto desapego hacia todo aquello que hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta vinculación emocional con la escuela -que se ha roto durante estos meses- es un factor clave de protección para los alumnos en situación de vulnerabilidad, ya que la escuela se convierte en un lugar seguro, en un entorno tranquilo que cuida y protege a estos jóvenes. Save de Children (2020, p. 4), en ese sentido, denuncia como “el trabajo afectivo y emocional, de acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos que realiza el profesorado ... queda muy mermado en un momento de especial dificultad para el alumnado más vulnerable,” como ha podido ser el periodo de confinamiento.

Esta realidad queda demostrada por la opinión de muchos estudiantes que afirman que una de las causas del abandono temprano del sistema educativo se debe a la ausencia de adultos -maestros- que verdaderamente se preocupen por aquello que les ocurre (Hargreaves y Shirley, 2012) y por el aumento de la incertidumbre emocional de los estudiantes (Day y Gu, 2012), lo que conlleva sentimientos de depresión y de ansiedad, así como el aumento de problemas de conducta. De ahí de la importancia de crear y consolidar “lazos emocionales” entre los estudiantes y los profesores (van Manen, 2010), de fomentar emociones positivas, que sirvan de pegamento, de factor de protección y de dique frente a todos los factores de riesgos que perviven con los alumnos más vulnerables. Day y Gu (2015, p. 63) mantienen que “enseñar es una práctica emocional. Emerge y tiñe los sentimientos de los profesores y de los alumnos, sino también cuidar de ellos, crear lazos y relaciones con ellos.” Ya que la tarea principal de todo profesor es implicar a los estudiantes en su aprendizaje y su desarrollo personal, social e intelectual.

Los docentes deben fomentar la capacidad de conectar con los alumnos. Una conexión que afecta a las relaciones personales y a la relación con los contenidos que deben enseñarse y aprenderse. “Las conexiones hechas por los buenos profesores no solo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, formando corazón en su sentido antiguo, como el lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad convergen en el yo humano” (Palmer, 2009, p. 207). Cozolino (2019, p. 71), en términos similares afirma que “el corazón de un profesor impulsa la mente de un alumno.”

Por su parte, los docentes también han sufrido un proceso difícil durante el periodo de confinamiento. Las dificultades encontradas por un cambio de paradigma educativo de un día para otro, la desconfianza en sus capacidades, en algunos docentes, para hacer frente a una enseñanza a distancia, el miedo y la soledad han generado también sentimientos de estrés, de ansiedad y de depresión. Por ello, es esencial trabajar la capacidad de resiliencia y las habilidades socioemocionales entre el profesorado, ya que “la capacidad emocional de los profesores para recuperarse de las decepciones y la adversidad y mantener su compromiso con la profesión y, así, crecer y sostener su sensación

de autoeficacia y de bienestar es, pues, fundamental para su capacidad de promover el progreso de todos los aspectos de la vida de sus estudiantes” (Day y Gu, 2012, p. 50).

Esta crisis ha puesto en evidencia la necesidad de formar docentes con capacidad de ejercer como tutores de resiliencia (Serrano y Sanz, 2019). También ha evidenciado la necesidad de políticas educativas decididas de formación del profesorado que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales entre el profesorado, ya que estos tutores son fundamentales para trabajar en contextos desfavorecidos con alumnos vulnerables (Day, 2019) y en situaciones complejas como las sucedidas con el cierre de las escuelas por causa de la COVID-19. Según Hattie y Yates (2018) es muy difícil que un docente empatice con un alumno si nunca ha estado en esa misma situación. En estas relaciones se genera entre el profesor y los alumnos una “brecha de empatía,” que inhibe la capacidad de algunos docentes de ponerse en el lugar de sus alumnos y de entender sus circunstancias y necesidades. Esta falta de empatía y de entender y de comprender la realidad de los estudiantes durante este tiempo de confinamiento y del nuevo tiempo actual-presencialidad condicionada, semipresencialidad o, nuevamente, educación a distancia,— sitúa a los alumnos ante una situación compleja, tanto a nivel académico como a nivel personal y emocional. Es necesario que los docentes se sitúen en la realidad de muchos hogares, comprendan las dificultades económicas, personales, humanas y pedagógicas que sufren, escuchen los sentimientos y las experiencias de sus alumnos y sean capaces de ayudarles a superar estas problemáticas. Además, como dice la UNESCO (2020d, p. 2), “es probable que la crisis ofrezca una oportunidad para que las escuelas fortalezcan sus vínculos con las familias y para que las y los docentes se comuniquen y cooperen mejor con los padres y las madres en beneficio de las y los estudiantes.”

6. Conclusiones

La UNESCO predice que las consecuencias de la pandemia para el sistema educativo y para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, en términos de acceso, calidad, equidad y gestión, persistirán una vez concluida la epidemia. Esta predicción hace necesaria la toma de decisiones y la puesta en marcha de políticas educativas eficaces para hacer frente a estas consecuencias. Chehaibar (2020, p. 85), en esta misma línea, afirma que “la pandemia pone en el tintero una serie de tensiones que debemos analizar para vislumbrar rutas de cambio en el ámbito educativo —inmediatas, mediatas y de largo plazo,— que permitan avanzar hacia condiciones educativas de carácter más integral, crítico y productivo para un mayor número de ciudadanos.” En ese sentido, todas las crisis suponen, en términos generales, una oportunidad para analizar los procesos y los resultados y, de esta manera, poder crear los mecanismos para mejorarlos.

Desde nuestro punto de vista, al menos cuatro son los aprendizajes post COVID-19 que la escuela y el sistema educativo debe tener en cuenta a la hora de abordar estos procesos de mejora. Por un lado, seguramente el aspecto más importante, el sistema debe garantizar que el derecho a la educación sea efectivo y real en todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y/o necesidades, de su status socioeconómico y de su realidad educativa. Ningún estudiante puede quedar al margen del sistema educativo y de la educación. Por ello, son tan necesarias las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que reduzcan las desigualdades, las brechas de aprendizaje y que potencien una verdadera igualdad de oportunidades. En segundo lugar, se debe aprovechar la pandemia para “des-escolarizar la escuela,” acabar con la rigidez del sistema, de un currículum inabarcable e irracional, que favorece un aprendizaje memorístico y orientado al examen y no al aprendizaje. Fomentar el desarrollo de nuevas capacidades y nuevos aprendizajes más necesarios para la vida. En tercer lugar, este cambio en los contenidos a enseñar debe ir acompañado de un cambio en las formas de enseñar y aprender los nuevos contenidos. Metodologías que responden a las nuevas demandas de la neuropedagogía y a las clásicas propuestas de Escuela Nueva. Conceptos como Aprendizaje activo, colaborativo, por proyectos o mediante retos deben consolidarse en el día a día escolar, pero no como metodologías vacías sino como herramientas para la adquisición, asimilación y acomodación de los nuevos contenidos propuestos. Por último, el profesorado debe convertirse en un tutor de resiliencia, por un lado, para ayudar a superar las consecuencias y/o secuelas del periodo de confinamiento y de cierre de las escuelas y, por otro, para trabajar sobre el propio colectivo docente y ayudarlo —ayudarse— a superar las dificultades y obstáculos que a partir de ahora pueden encontrar en su quehacer profesional con este cambio de escenario. Para todo ello, es muy importante que el profesorado pueda contagiar su pasión por la educación, convertirse en fuente de motivación, desarrollar el placer y el gusto por aprender y ser modelo de todos aquellos valores que enseña (Jordán y Codena, 2019).

7. Referencias bibliográficas

- Allen, J.; Rowan, L. y Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Banco Mundial (2018). *Educating for the future: the case of East Asia*. *Education for Global Development*. World Bank Blogs.
- Banco Mundial (2020a). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de política pública*. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2020b). *Guidance Note on Education System's Response to COVID-19*. Banco Mundial.
- Bauman, Z. (2017). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Paidós.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Narcea.

- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel.
- Chehaibar, L.M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova (edit). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de ISSUE.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cozolino, L. (2019). *La enseñanza basada en el apego*. Descleé.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En H. Casanova (edit). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). ISSUE.
- Díaz, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear el significado. En H. Casanova (edit). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). ISSUE.
- Donohue, J.M. y Miller, E. (2020). COVID-19 and school closures. *Journal American Medical Association*, 324 (9), 845-847. doi:10.1001/jama.2020.13092
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. EUNSA.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Fineo.
- Eyles, A. y Gibbons, S. (2020). COVID-19 school shutdowns: what will they do to our children's education? *The London School of Economics and Political Science*, 1, 1-10.
- Fernández, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/>
- Garbe, A.; Ogurlu, V.; Logan, N. y Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4 (3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Gerver, R. (2018). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. SM.
- Gortazar, L.; Moreno, J.M. y Zubillaga, A. (2020). *COVID-19 y EDUCACIÓN II: escuela en casa y desigualdad. Un análisis a partir de las respuestas de directores y alumnos recogidos en el Informe PISA 2018*. COTEC.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hargreaves, A. Earl, L. y Ryan, J. (2002). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Hattie, J. y Yates, G. (2018). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Paraninfo.
- Hayes, H. (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>.
- Kuhfeld, M.; Soland, J.; Tarasawa, B.; Johnson, A.; Ruzek, E. y Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49 (8), 549-565. DOI: 10.3102/0013189X20965918
- Masonbrink, A.R. y Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146 (3), 1-4. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* Octaedro.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Editorial Popular.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Palmer, P. (2009). *A Hidden Wholeness. The Journey Toward an Undivided Life*. Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova (edit). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). ISSUE.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. SM.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Sanz, R. (2020). Una escuela a fuego lento. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J.L Fuentes (coords.). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 301-313). Dykinson.
- Sanz, R. y Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292167184>.
- Save the Children (2020). *COVID-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children.
- Serrano, A. y Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49 (1), 177-190. <http://doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9861>.
- Tokuhama, T. (2011). *Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. Norton & Co.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.9-12>.

- UNESCO (2020a). *UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. "Supporting teachers and education personnel during times of crisis."* UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. Notas temáticas del Sector Educación. "Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis."* UNESCO.
- UNESCO (2020c). *Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. Notas temáticas del Sector Educación. "Planificación educativa sensible a las crisis."* UNESCO.
- UNESCO (2020d). *Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. Notas temáticas del Sector Educación. "Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto."* UNESCO.
- UNESCO (2020e). *UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. "Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures."* UNESCO.
- UNICEF (2020). *La Educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia.* UNICEF.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Paidós.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria.* COTEC.