



Recibido: 13 septiembre 2022

Revisado: 28 noviembre 2022

Aceptado: 21 diciembre 2022

Dirección autor:

Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Av. dels Tarongers, 4, 46022, Valencia (España)

E-mail / ORCID

[rlopez@uv.es](mailto:rlopez@uv.es)

 <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

## ARTÍCULO / ARTICLE

# Lecciones educativas del COVID-19 para América Latina y el Caribe. La exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje

## COVID-19 Educational Lessons for Latin America and the Caribbean. The need to rethink a new concept of learning

Ramón López-Martín

**Resumen:** La situación generada por las consecuencias educativas del Covid-19 supone una oportunidad inmejorable para repensar algunos paradigmas del relato pedagógico presentes hasta la actualidad. Las enormes cotas de desigualdad de América Latina y el Caribe, tanto dentro de los países como entre ellos, convierten esta conveniencia en una exigencia ineludible: repensar el mañana educativo nunca ha tenido más sentido que en los momentos de excepcionalidad que vivimos. A través de un enfoque hermenéutico, bajo el análisis de contenido de los principales informes y documentos de los organismos internacionales vinculados al mundo educativo, se realiza una primera revisión de urgencia del impacto de la pandemia en los rezagos educativos de la región y la incidencia en las brechas de inequidad arrastradas desde décadas atrás. Lejos de la arrogancia de pretender agotar la temática, se presenta una visión holística, que estructura los retos de futuro en tres ámbitos fundamentales: qué aprendemos o deberemos aprender, cómo deberemos hacerlo y para qué deberemos aprender. Se concluye que la profundización en los aprendizajes competenciales básicos, la integración del reto educativo de la tecnología y la apuesta por la formación de una ciudadanía crítica y comprometida, al margen de otros aspectos pedagógicos igualmente decisivos, deberán ser los pilares de un nuevo concepto de aprendizaje para el futuro inmediato.

**Palabras clave:** COVID-19, América Latina y el Caribe, Competencias del siglo XXI, Usos de las tecnologías en educación.

**Abstract:** The situation generated by the educational consequences of Covid-19 represents an unbeatable opportunity to rethink some of the paradigms of the pedagogical narrative present to date. The enormous levels of inequality in Latin America and the Caribbean, both within and between countries, make this an unavoidable requirement: rethinking tomorrow has never made more sense than in the exceptional times we are living through. Through a hermeneutic approach, under content analysis of the main reports and documents of international organisations linked to the world of education, an initial urgent review is made of the possible impact of the pandemic on the region's educational backwardness and its impact on the inequality gaps that have persisted for decades. Far from the arrogance of exhausting the subject, a holistic vision is presented, structured in three fundamental areas: what we learning or should learning, how we should learning, and what we should educate for. It is concluded that the deepening of basic learning competences, the integration of the educational challenge of technology and the commitment to the formation of a critical and committed citizenship, apart from other equally decisive pedagogical aspects, should be the pillars of a new concept of learning for the immediate future.

**Keywords:** COVID-19, Latin Americans and caribbeans, 21st Century Skills, Technology Uses in Education.

## 1. Introducción

Las consecuencias de la crisis pandémica del Covid-19, con el cierre repentino de las instituciones docentes y el confinamiento de la ciudadanía, ha puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades de nuestros sistemas educativos, invitando a toda la sociedad, especialmente a los profesionales de la educación, a una reflexión profunda sobre el relato pedagógico que deberá presidir el futuro inmediato; una circunstancia, sin duda, más que propicia para modificar algunos de los paradigmas pedagógicos desarrollados hasta el momento y acelerar aquellos cambios que venían siendo reclamados desde el propio marco docente. Repensar el mañana nunca ha tenido más sentido que en los momentos de excepcionalidad que vivimos.

Bien es cierto, que plantearse el futuro es siempre algo comprometido que implica múltiples riesgos. En nuestro caso, la situación adquiere niveles casi temerarios, toda vez que la educación está inexcusablemente ligada al futuro, no solo porque los frutos de la siembra pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino porque la labor educativa, en su propia esencia identitaria, debe incorporar un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable. En cualquier caso, sea como fuere, el futuro no se construye desde la nada, en el vacío; emerge proyectado a través del presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios y desafíos venideros contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del porvenir.

Ahora bien, si esta coyuntura actual tiene una afectación mundial, las deficiencias estructurales de las políticas educativas no resueltas en las últimas décadas, confieren a los países y territorios de América Latina y el Caribe una dimensión especial que hace, si cabe, más urgente la exigencia de repensar las cuestiones educativas del futuro inmediato. Contribuir a la reflexión global sobre los lineamientos educativos que deben presidir las acciones pedagógicas del porvenir más cercano constituye el objetivo central de este trabajo. Lejos de la arrogancia de creernos en disposición de agotar una temática, de por si inacabada, permanente, que ha dado lugar (y lo seguirá haciendo) a una ingente catarata de informes y publicaciones sobre el particular, nuestra pretensión es aportar «una mirada integradora y holística», realizar un primer balance de urgencia de la situación educativa poscovid en los territorios de América Latina y el Caribe, sustentado en un enfoque hermenéutico, descriptivo, de análisis de contenido de los primeros documentos publicados por los organismos internacionales en educación, sobre tres parámetros que, junto a otros elementos, deberán impulsar un nuevo concepto de aprendizaje: qué, cómo y para qué aprendemos (López Martín, 2020)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Esta misma trilogía de ideas-fuerza, no sin cierta urgencia por el impacto del momento (marzo 2020), y referido a cuestiones generales que no a la situación educativa de América Latina y el Caribe, tuvimos ocasión de desarrollar en el número extraordinario de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), sobre las consecuencias del cierre de las escuelas por el Covid-19.

## 2. Aprendizaje e inequidad en América Latina y el Caribe

Hace ya más de una década, concretamente en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 2010, celebrada en Mar del Plata (Argentina), con motivo del bicentenario de la independencia de los países de América Latina, se aprobó el proyecto Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, como un instrumento y un compromiso colectivo orientado a abordar los principales desafíos educativos de la Región: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y desigualdad, favoreciendo la inclusión de todas y todos, especialmente de los colectivos más vulnerables. Era un momento propicio, a juicio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), para realizar una radiografía de la situación educativa de los países, recopilando datos sobre un conjunto de indicadores preestablecidos, agrupados en torno a 11 metas generales y 27 específicas, cuya información pudiera ser relevante para orientar y fortalecer el futuro de las políticas educativas<sup>2</sup>.

En este contexto, a lo largo de la segunda década de siglo (2010-2020), se han publicado informes bianuales, bien ofreciendo la explotación de datos diagnósticos recopilados, bien analizando de forma monográfica algunos temas considerados relevantes, caso del profesorado, la gestión directiva, el liderazgo pedagógicas, las competencias, etc.<sup>3</sup> Todo ello, con el objetivo de poner en valor la educación como el recurso ineludible para la formación de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida, que afronte la re-construcción de una sociedad latinoamericana más justa, equitativa, sólidamente formada y atenta a los valores democráticos.

Las primeras conclusiones del proyecto, aun sin la publicación de su informe de cierre, vienen a confirmar algunas ideas del diagnóstico tradicional de la educación latinoamericana. Por una parte, si bien parecen innegables los importantes avances educativos y de escolarización en la práctica totalidad de los países de la Región durante las últimas décadas; no es menos cierto que esta tendencia no se ha visto correspondida con mejoras en la calidad educativa, manteniendo niveles de aprendizaje competencial muy por debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por otro lado, el problema endémico sobre las desigualdades educativas, tanto dentro de los países como entre ellos, ha permanecido constante, cuando no ha sufrido un cierto empeoramiento si nos centramos en los colectivos más vulnerables, caso de las minorías étnicas, pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes o personas con algún tipo de necesidad educativa especial, por no entrar en la insuficiente contundencia a la hora de romper la brecha de discriminación por género.

Los informes internacionales publicados en estos últimos años, caso del de UNESCO (2013), por citar solo alguno de los más destacados, que monitorea la situación educativa en los países de América Latina y el Caribe al finalizar la primera década de esta centuria, han evidenciado el avance respecto del cumplimiento de los seis objetivos educativos establecidos en Dakar 2000, así como el incremento notable de las tasas de escolarización en todos los niveles del sistema educativo. No obstante,

<sup>2</sup> En este documento pueden consultarse los indicadores y metodología utilizada para la recogida de la información. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>

<sup>3</sup> <https://oei.int/colecciones/informe-miradas>. Pueden consultarse todos los Informes Miradas publicados en el seno del Proyecto Metas Educativas 2021.

las evaluaciones internacionales PISA 2018 (OCDE, 2019) o las pruebas diagnósticas regionales TERCE 2013 (UNESCO, 2015) y ERCE 2019 (UNESCO, 2021a) constatan el bajo rendimiento competencial de buena parte de los estudiantes, con niveles de logro académico muy por debajo de lo que sería deseable.

Este insuficiente nivel de desempeño queda vinculado a los umbrales de renta familiar, demostrando que los ingresos económicos continúan explicando buena parte del éxito o fracaso académico. El informe de UNESCO citado (2013, p. 89) señala que

«En 2010 solo el 21,7% de los jóvenes de 20 a 24 años que pertenecen al quintil más pobre de sus respectivos países habían terminado la educación secundaria. En contraste, el 78,3% de sus pares del quintil más rico completaron este nivel de educación»,

Esto supone una brecha de 56,6 puntos, frente a los 57,3 de inicios de siglo XXI. La tendencia, desafortunadamente, se mantiene en la actualidad: el «*Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*» (UNESCO, 2020, p. 4), de finales de la segunda década, arroja datos parecidos:

«En los países de ingresos bajos y medianos, los adolescentes de los hogares del 20% más rico, tienen tres veces más posibilidades que los de los hogares más pobres de terminar el primer ciclo de enseñanza secundaria. [...] De los que lo terminan, los alumnos de los hogares más ricos tienen el doble de probabilidades que los de los hogares más pobres de lograr un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas».

El objetivo ODS4 de la Agenda 2030, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», empieza a ser visto como algo inalcanzable. La propia Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Alicia Bárcena, en el informe para fortalecer la Agenda 2030 (CEPAL, 2021, p. 9), se expresa con contundencia: «Constatamos con preocupación que las tendencias que indicaban que la integralidad de la Agenda estaba en riesgo» se mantienen intactas. Es más, concluye, «casi dos tercios de las metas que destacamos serán inalcanzables si no cambiamos sustancialmente el modelo de desarrollo». Se llega a hablar, quizás con toda la razón, de otra «década perdida» (BID, 2020), en este caso, no los felices, sino los «tristes años veinte».

Con esta situación educativa deficiente de finales de los veinte, irrumpió la pandemia Covid-19. Las consecuencias educativas de la crisis sanitaria, todavía por cuantificar en cuanto a la magnitud de su extensión, han venido a agravar los aspectos centrales de la radiografía proyectada. Alrededor de 168 millones de jóvenes de América Latina y el Caribe, en promedio, han perdido 237 días de clases, con el cierre de instituciones más prolongado que en cualquier otra parte del mundo; se estima que 3,5 millones de estudiantes han quedado fuera de la escuela en toda la Región; la probabilidad de que un estudiante termine la escuela podría retroceder a niveles de hace dos décadas; los estudiantes de segmentos socioeconómicamente más bajos sufrirán brechas de aprendizaje de 2,5 años en comparación al rendimiento de sus pares en los quintiles más altos; casi la mitad de los estudiantes no terminará la escuela secundaria, y de ellos tan solo uno estará en disposición de avanzar en la educación superior o ingresar en el mercado de empleo con adecuadas garantías; el rezago de un año, en promedio, constatado en las evaluaciones internacionales con respecto a la media de la OCDE puede verse gravemente incrementado. Estas son algunas de las

afirmaciones que recoge la última radiografía del Banco Internacional de Desarrollo (BID, 2022), sobre la situación educativa pospandemia de los estados y territorios de América Latina y el Caribe.

Con este panorama, como puede suponerse, no han faltado declaraciones e informes de los principales organismos vinculados al ámbito educativo, a modo de advertencias, glosando la crisis que se avecina como consecuencia de la pérdida de aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos. Es el caso de la declaración conjunta del Banco Mundial, Diálogo Interamericano, UNESCO y UNICEF, de junio de 2022, sobre el futuro inmediato de la educación y la exigencia de instar a los gobiernos «a un renovado compromiso político y financiero, y a realizar acciones concretas para evitar una catástrofe generacional.» Es necesario «Reimaginar un nuevo contrato social para la educación», como ha puesto de manifiesto el «Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación» (UNESCO, 2021b). La pandemia, con independencia de trabajar por mitigar sus funestas consecuencias sanitarias, debe verse como una oportunidad orientada a tomar las medidas necesarias para que todos los jóvenes desarrollen las habilidades y conocimientos básicos, como garantía de una inserción laboral exitosa y de participar plenamente en la construcción de una sociedad democrática más justa, equitativa, pacífica y sostenible.

El último informe del Banco Mundial y UNICEF (2022), apoyado en la colaboración de UNESCO, quizás el más completo por su reciente publicación, bajo el sugerente título de «*Dos años después. Salvando a una generación*», pretende «encender esa alarma para entender que todos debemos actuar de manera conjunta y urgente» (p. 14). No solo queda documentado el impacto del Covid-19 en una triple dirección: niveles de escolaridad, procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias, sino que se expresan un conjunto de compromisos considerados imprescindibles para la recuperación educativa: no dejar a nadie atrás, previniendo la deserción y el abandono escolar, sobre todo en los colectivos más vulnerables, con sistemas de alerta temprana para identificar situaciones de exclusión; recuperar y potenciar las competencias fundamentales y el bienestar emocional de los miembros de la comunidad educativa, reforzando y flexibilizando los programas y mallas curriculares; valorar la labor de los docentes y reforzar el desarrollo profesional del profesorado, especialmente en lo referido a las competencias pedagógicas y digitales; y, finalmente, como cuarta línea de actuación, promocionar un financiamiento adecuado, colocando la recuperación de la educación en la agenda pública de los gobiernos.

Una buena parte de estas llamadas a la acción y propósitos de mejora de la documentación manejada plantean la exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje; un aprendizaje más abierto, flexible e intercomunicado, donde se vivifiquen las relaciones de dependencia de todos los elementos que interviene en el proceso tanto personales y materiales como funcionales. Con ánimo de colaborar al diseño de este nuevo paradigma señalamos algunas certezas que, a nuestro juicio, deberán ser contempladas en su desarrollo venidero.

### **3. Qué aprendemos. El liderazgo de las competencias**

Si hace algunos años habíamos apostado por el modelo de enseñar por competencias, entendiéndolo que los contenidos tenían un carácter necesariamente perecedero y no

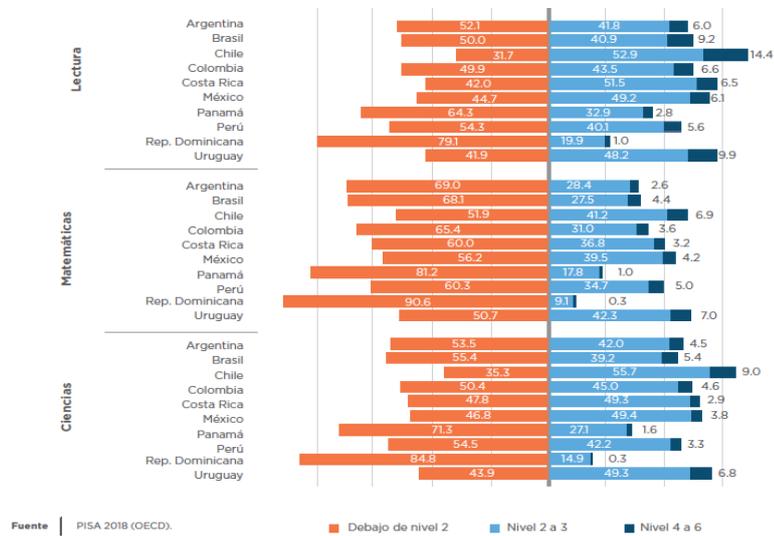
podíamos aspirar a ofrecer a nuestros estudiantes todos los conocimientos necesarios para abordar cualquier contingencia, por lo que era preciso dotarles de habilidades y actitudes que facilitarían el aprendizaje a lo largo de la vida, la actualidad nos ha confirmado dicho paradigma. Desde principios de siglo, la OCDE puso en marcha el «Proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies)»<sup>4</sup>, identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación obligatoria, en torno al cual debería organizarse todo el diseño curricular de los aprendizajes de la enseñanza obligatoria (Rychen & Salganik, 2003).

No solo los europeos (por Recomendación del Consejo de Europa, 2006/962/CE), sino la práctica totalidad de los países de América Latina y el Caribe, han venido incorporando a sus sistemas escolares el principio de que la educación obligatoria debe garantizar a la totalidad de los estudiantes un nivel de desempeño de las competencias básicas (conocimientos, habilidades y actitudes) suficiente para desarrollar una vida profesional plena y una ciudadanía activa y responsable. El último informe bianual «*Miradas 2020*» (OEI, 2020) dedicó su parte monográfica, precisamente, al estudio de las «*Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*», poniendo de manifiesto, en un análisis coordinado por Magro y Pacheco, la «enorme brecha existente entre lo legislado y la realidad en el ámbito educativo» (p. 31), toda vez que buena parte de los países encuestados reflejan un nivel alto de desarrollo legislativo en sus políticas curriculares, pero serias dificultades en la implementación práctica de los cambios metodológicos necesarios para abordar con éxito el objetivo.

Las evaluaciones internacionales, caso de PISA 2018 (OCDE, 2019), en la que han participado 10 países de la Región, han evidenciado un nivel de desempeño claramente inferior a la media de los países de la OCDE; bien es cierto que con enormes diferencias: Chile y Uruguay se mantienen a la cabeza, con Perú, México y Colombia en el segmento medio-alto, Costa Rica, Argentina y Brasil, en el medio-bajo y República Dominicana y Panamá, este último en su primera participación, cerrando la lista. En líneas generales, podemos afirmar que, en promedio, más de la mitad de los estudiantes no alcanzan las competencias básicas de aprendizaje en lectura, mientras que solo uno de cada cuatro lo hace en matemáticas o ciencias. En la figura 1 pueden observarse los porcentajes de estudiantes según nivel de desempeño en las áreas evaluadas.

Si bien es cierto que, entre PISA 2009 (OCDE, 2010) y 2018 (OCDE, 2019), la mayor parte de los países participantes han experimentado un descenso en sus resultados, lo cierto es que los países iberoamericanos no han reducido, en algunos casos, muy al contrario, la distancia con respecto a la media de la OCDE. En la tabla 1 pueden verse los puntajes de los distintos países según PISA 2009-18. Como se desprende del análisis de las cifras anotadas, salvo los casos de Perú y, en menor medida, Colombia, que registran una evolución positiva, el resto de los países participantes latinoamericanos apenas experimentan variación, si bien en algunos casos el descenso es notable e incluso superior al registrado en la media de los países de la OCDE.

<sup>4</sup> <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>



**Figura 1.** Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en PISA para Lectura, Matemática y Ciencias en países de América Latina y el Caribe, 2018. Fuente: BID-UNESCO (2020, p. 17)

Las evaluaciones regionales, por su parte, han confirmado el análisis expuesto por las pruebas PISA. En este caso, los «*Estudios Regionales Comparativos y Explicativos*» (TERCE, 2013 y ERCE, 2019), orientados a la medición de los niveles de desempeño y logros de aprendizaje en 3.º y 6.º de Primaria, son contundentemente significativos: Si en TERCE 2013 (UNESCO, 2015: 13) en 6.º solo alcanzan un resultado satisfactorio el 30% de los estudiantes en lectura, el 17,1% en matemáticas y el 20% en ciencias, con resultados todavía peores en 3.º, en ERCE 2019 (UNESCO, 2021a: 40), casi una década después, los datos muestran que más del 40% de los estudiantes en 3.º y el 60% en 6.º, en promedio, no alcanzan el nivel mínimo satisfactorio en las tres áreas de conocimiento evaluadas. No se registran, por tanto, avances notables en la mayoría de los países, cuando no, serios retrocesos con respecto a los inicios de la década.

**Tabla 1.** Evolución del desempeño en Matemáticas, Lectura y Ciencias 2009-2018. Fuente: Elaboración propia datos PISA 2009 (OCDE, 2010) y PISA 2018 (OCDE, 2019)

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	2009	2018	2009	2018	2009	2018
OCDE	501	489	493	487	469	489
Chile	421	417	449	452	447	426
Uruguay	427	418	426	427	427	426
Perú	365	400	370	401	369	404
México	419	409	425	420	416	419
Colombia	381	391	413	412	402	413
Costa Rica	409	402	443	426	430	416
Argentina	388	379	398	402	401	404
Brasil	386	384	412	413	405	404
R. Dominicana	-	325	-	342	-	336
Panamá	360	353	371	377	376	365

«En promedio la región no evidencia un avance significativo en ninguna de las áreas o grados evaluados por este estudio. Es preocupante, además, que ahora, por causa de la pandemia, estos aprendizajes que ya eran bajos en 2019, van a ver un gran retroceso frente a lo que este estudio presenta.» (UNESCO, 2021a, p. 39)

El informe del BANCO MUNDIAL-UNICEF cuantifica de esta manera los impactos de la pandemia en los resultados ERCE:

«En un escenario intermedio, se prevé que los puntajes medios en el ERCE descendan alrededor de un 6,3% (o 45 puntos) en ambos grados y materias (...) Dicho de otro modo, los puntajes medios en lectura y matemáticas caerían a niveles de hace más de diez años». (BANCO MUNDIAL-UNICEF, 2022, p. 21)

En definitiva, la proporción de «pobres de aprendizaje» crecerá del 52% en 2019 al 79% para mediados de 2022, lo que situará a la región con las peores cifras de todo el orbe mundial. No ha de extrañar, por tanto, que uno de los retos del inmediato futuro, pilar central de esta renovada conceptualización del aprendizaje por la que abogamos, sea minimizar los efectos negativos de la baja calidad de los aprendizajes, seguramente agravados por el impacto de la pandemia y potenciar el desempeño competencial de todos los estudiantes, con especial atención a los colectivos más vulnerables. En cualquier caso, en unas sociedades con enormes desigualdades internas, donde las diferencias se convierten en vectores de inequidad, la mejora del producto (resultados de aprendizaje) pasa por políticas de discriminación positiva que impacten en los contextos socioeconómicos, remuevan condiciones adversas e impulsen el carácter pedagógico de los procesos.

Ahora, más que nunca, capacitar a nuestros estudiantes, no solo para «ganarse la vida» sino para «entenderla», en un mundo en permanente cambio, plagado de incertidumbre, debe ser un aspecto central de los procesos de enseñanza; aprovechando los esfuerzos realizados durante la pandemia, las políticas gubernamentales «deben enfocar los planes de estudio hacia las competencias fundamentales, y transferibles, en el corto y el largo plazo, y deben medir las habilidades en estas competencias» (Banco Mundial-UNICEF, 2022, p. 24). Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender para reemprender, con habilidades de innovación, creatividad, resiliencia, empatía, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social y los valores cívicos democráticos, son ámbitos competenciales con los que deberemos equipar a nuestros estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos docentes a la vanguardia, deberán convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos principios, transformando las amenazas en oportunidades de mejora.

#### **4. Cómo aprendemos. El reto educativo de la tecnología**

Otro de los aprendizajes que ha puesto en valor las consecuencias de la pandemia es el convencimiento de que lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad toda vez que, si cambiamos la forma en que trabajamos, que sentimos, que vivimos, deberemos adaptar la forma en que enseñamos y aprendemos. Sin duda, la tecnología educativa ha llegado para quedarse y su correcta integración (Castañeda y Selwyn, 2018)

constituye otro de los pilares esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje del futuro inmediato.

Parece una evidencia afirmar que gracias a las posibilidades de la tecnología la desvinculación de los estudiantes de la escuela y las tareas académicas ha sido menor en esta época de confinamiento y pandemia. Los gobiernos de los distintos Estados, con más o menos acierto, disponiendo de más o menos recursos (CEPAL-UNESCO, 2020: 5-8)<sup>5</sup>, han implementado políticas para favorecer el contacto escolar de los estudiantes a través de plataformas, herramientas de conexión u otros medios digitales, con el objetivo de no alimentar el temido abandono escolar. No obstante, lo inesperado de su uso masivo ha puesto de relieve -asimismo- las inequidades en el uso, mal uso y abuso de las tecnologías en el ámbito educativo.

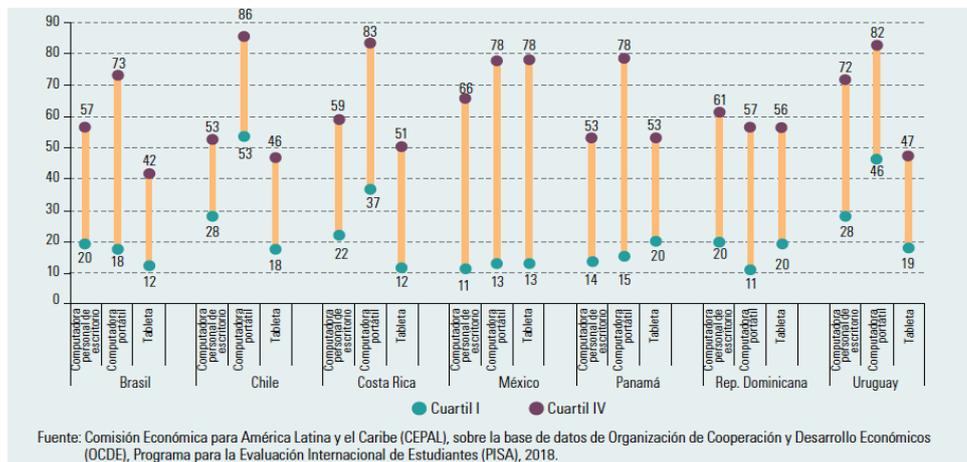
Por razones de limitaciones de espacio, en esta ocasión, nos vamos a centrar en dos realidades incuestionables que la pandemia por sí misma no ha provocado, pero que ha impulsado de manera meridiana: es de urgente necesidad suturar la brecha digital si no queremos que este elemento se convierta en un factor de grave inequidad y, por otro lado, se precisa la capacitación de toda la comunidad educativa, también en el caso de los docentes, si queremos impulsar un uso pedagógico de las mismas y aprovechar todas sus posibilidades como un verdadero recurso educativo, que permita huir de un «tecnocentrismo» trasnochado y un cierto «solucionismo tecnológico» (Román y Suárez-Guerrero, 2021).

Es innegable la profunda inversión realizada en tecnologías en los últimos años en todos los países de la Región (Severín, 2014). Podemos decir, que el reto tecnológico de la educación, con la presencia de abundante tecnología en las aulas, está en vías de consecución o, para algunos contextos, ha sido ya claramente logrado; sin embargo, el reto educativo de la tecnología (Suárez, Rivera y Rebour, 2020) se encuentra muy por debajo de lo necesario: la sofisticación técnica de algunas herramientas contrasta con la inexistencia de diseños de calidad pedagógica; el uso instrumental de las mismas, alejado de la innovación y la creatividad, está excesivamente extendido en el mundo escolar, toda vez que no basta con utilizarlas para seguir haciendo lo mismo; en definitiva, apostamos por integrar las nuevas tecnologías en la docencia, que no - simplemente- la docencia en las herramientas digitales. «La transformación de la educación -escribe Pedró (2017, p. 22)- no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar».

Por otra parte, si las inequidades por etnia, género, migración, nivel socioeconómico o lugar de residencia son una constante en la explicación de los datos educativos de América Latina, la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas vía digital se ha convertido en otro elemento tan devastador para la igualdad de oportunidades como los anteriores. Tanto en el acceso al equipamiento necesario, como en la capacitación de las habilidades imprescindibles para exprimir sus posibilidades, encontramos profundas brechas de desigualdad, no solo entre los distintos países, sino entre los segmentos sociales que los integran. Basta ofrecer

<sup>5</sup> Este informe sobre La educación en tiempos de la pandemia Covid-19, en su apartado III, nos ofrece una síntesis muy completa sobre la evolución de los recursos tecnológicos de los países de la Región, tanto en los centros docente como en los hogares familiares: acceso a internet, posibilidades de conectividad, acceso a dispositivos digitales, etc. Por otra parte, uno de los numerosos informes especiales de urgencia de CEPAL con motivo de la pandemia, concretamente el n.º 7, publicado en agosto del 2020, analizaba la situación de las tecnologías digitales <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45938>

algunos datos como representativos de estas tremendas brechas de desigualdad, caso del porcentaje de estudiantes de 15 años que tienen acceso a dispositivos digitales, según tipología del dispositivo y cuartil socioeconómico.



**Figura 2.** América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018 en porcentajes. Fuente: CEPAL-UNESCO, 2020, p. 6

Como puede deducirse de los datos expuestos, más allá de otras circunstancias, el nivel socioeconómico y el lugar de residencia, en cuanto a la cobertura, resultan decisivos como elementos impulsores en la brecha digital: mientras que el 42% de las personas que residen en ámbitos urbanos tienen acceso a internet, el porcentaje baja hasta el 14 % si nos centramos en los residentes en áreas rurales; entre un 70% y 80% de los estudiantes de cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuarto cuartil) cuentan con una computadora portátil en el hogar, frente a solo un 10 o un 20% de los estudiantes del primer cuartil (CEPAL-UNESCO, 2020).

Y si la labor del profesorado es más que decisiva en términos de calidad educativa, en este aspecto se nos antoja ineludible. La competencia digital docente para la adquisición, profundización y creación de materiales (UNESCO, 2019) resulta un elemento indispensable de cara a abordar un futuro educativo donde la enseñanza híbrida y las modalidades flexibles de calidad pedagógica constituirán un pilar fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 5. Para qué aprendemos. El valor de la educación o la educación en valores

Otra de las lecciones que ha puesto en valor la pandemia, quizás la más importante, es que las tareas académicas deben ser algo más que enseñar contenidos y conocimientos; dicho de otro modo, deberemos afianzar la importancia de los valores y el aprendizaje de competencias y habilidades vinculadas a la ciudadanía global y el bienestar mental de nuestros estudiantes. Como decíamos, capacitar a los jóvenes para la inserción en el mercado laboral, con el desarrollo de una profesión, si se quiere, para «ganarse la vida», es una de las funciones tradicionales de los sistemas educativos, pero también lo es, y cada vez con mayor determinación, capacitarles para el pleno ejercicio

de la ciudadanía, a través de la práctica de valores cívicos y democráticos. Ofrecer a los jóvenes las competencias necesarias para colaborar en la construcción de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida con los valores de equidad y sostenibilidad, tal como marca la Agenda 2030, nos parece una función irrenunciable en la política educativa latinoamericana del futuro inmediato.

Y en este aprendizaje cívico, tampoco los sistemas educativos de América Latina y el Caribe salen bien evaluados. El «*Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*» ICCS-2009 (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011) y su segunda edición ICCS-2016 (Schulz, Ainley, Coc y Friedman, 2018)<sup>6</sup>, impulsados por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA), investiga el conocimiento y la comprensión que tienen los jóvenes sobre civismo y ciudadanía; la exigua participación, tan solo 6 y 5 países de la región, respectivamente, no auguraba una sólida preocupación por estas cuestiones. Los resultados mantienen esa percepción: los estudiantes latinoamericanos se sitúan por debajo del promedio internacional, con un 66% de los participantes en un nivel C o D, los más bajos de desempeño de los cuatro establecidos; las mujeres mejoran sus resultados frente a los varones, así como las escuelas privadas sobre las públicas; tan solo Colombia mejora los resultados de 2016 con respecto a 2009, por encima del incremento experimentado en el promedio internacional de los 38 países participantes en el estudio.

Por otro lado, es cierto que los contenidos vinculados al llamado «oficio de la ciudadanía» están presentes en las disposiciones jurídicas y legislación educativa de los diversos países, incluso en los espacios de desarrollo curricular, en algunos casos bajo el formato de asignaturas concretas (Cox, et al., 2014), sin embargo, se resisten a presidir la práctica pedagógica de los centros docentes. El propio informe ejecutivo del ICCS-2016 (pp. XIII-XIV) habla simplemente de «conocer» y entender «conceptos clave de cultura cívica y ciudadanía» y su presencia en las mallas curriculares nacionales, pero no de su traslación a las prácticas escolares: «Los derechos humanos, la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, el pensamiento crítico e independiente, y la resolución de conflictos se encuentran incluidos en todos los currículos nacionales». No obstante, como decimos, los centros docentes no acaban de identificarse como talleres experienciales para el ejercicio práctico de estos valores ciudadanos. Se echa en falta lo que Martínez (2005, p. 18) ha denominado una «propuesta pedagógica que procure formar ciudadanos en sociedades plurales».

En cualquier caso, factores como los efectos de la crisis económica, las altas tasas de pobreza, los niveles extremos de desigualdad, la escasez de justicia retributiva, la desafección política, el malestar social, la desconfianza en las instituciones de gobierno, la falta de oportunidades de vida para los jóvenes, los elevados índices de corrupción, entre otros, marcan una tendencia política al alza en la falta de vertebración social de los países latinoamericanos, situación que dificulta la mejora de los resultados de los estudiantes en cuanto al conocimiento y, sobre todo, desempeño práctico de valores como la solidaridad, la tolerancia del diferente, la equidad social, la convivencia pacífica, habilidades socioemocionales, la participación ciudadana y todo un conjunto de valores cívicos propios de las sociedades democráticas.

<sup>6</sup> Los informes del ICCS citados en el cuerpo del texto son los correspondientes a las versiones latinoamericanas. Si se quiere revisar los estudios completos: Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). ICCS 2009 [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf)  
Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018), ICCS 2016 <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/young-peoples-views-government>

El nuevo significado que la *Agenda 2030* concede al concepto de «Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)» incide en estas consideraciones al trascender la tradicional noción de «Educación Cívica», orientada a promover la participación en la vida colectiva a través de estructuras gubernamentales nacionales e infundir conocimiento acerca del funcionamiento de los sistemas políticos, a dimensiones más pragmáticas del ejercicio de estos valores. La última Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación para el desarrollo sostenible, celebrada en Berlín, en mayo de 2021, bajo el título *Aprende por el planeta. Actúa por la sostenibilidad*, ha dado a conocer la «Declaración de Berlín»<sup>7</sup>, en la que puede leerse el compromiso por: «Promover un enfoque institucional integral, reconociendo que las y los educandos y la comunidad escolar se comprometen significativamente con el desarrollo sostenible mediante la participación democrática»; sus instituciones, continúa anotando, deberán convertirse en «laboratorios vivos de participación y ciudadanía activa, equidad e igualdad de género, salud, conexiones con la naturaleza y el respeto del medio ambiente, eficiencia energética y consumo sostenible». En definitiva, se insta a toda la comunidad educativa a «aprender lo que viven y vivir lo que aprenden».

Así pues, parece necesario profundizar en el papel de los centros escolares y del liderazgo del profesorado como formadores de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para una ciudadanía democrática, integrando los ODS en las mallas curriculares y en las prácticas de sus sistemas educativos, tal como señala el indicador 4.7.1 del ODS4, sobre la necesidad de incorporar en las políticas nacionales, en los planes de estudio, en la formación del profesorado y en la evaluación de los estudiantes, los contenidos vinculados a la «educación para la ciudadanía mundial» y la «educación para el desarrollo sostenible» (ONU, 2018, p. 29). Convertir el escenario escolar en talleres prácticos y espacios experienciales de estos valores de ciudadanía democrática, a través de la mejora de los climas de aula y las relaciones dentro de las escuelas, constituye otro de los retos de futuro de los sistemas escolares latinoamericanos.

## 6. Conclusiones

Esta renovada dimensión del concepto de aprendizaje que hemos esbozado en torno a tres pilares (qué, cómo y para qué debemos aprender, o lo que es lo mismo, competencias, metodologías y valores), y que deberá completarse con el análisis sobre el desarrollo y funcionamiento de otros elementos personales, materiales y funcionales, constituyentes de su núcleo identitario, deberá afrontar en el futuro inmediato una trilogía de escenarios inexcusables: en primer lugar, una vez reabiertas las escuelas de manera segura, será conveniente articular políticas encaminadas al reenganche de los estudiantes con las instituciones educativas, especialmente de los sectores más vulnerables y con mayor riesgo al abandono escolar; las primeras estimaciones, como hemos tratado de pergeñar, demuestran los riesgos de abandono escolar temprano de estudiantes que, si ya estaban en situaciones de vulnerabilidad antes de la llegada de la pandemia, acabarán siendo empujados irremediablemente al abandono.

En segundo lugar, resulta ineludible elevar la calidad competencial de los aprendizajes y niveles de desempeño de la población estudiantil en general, integrando -entre otros aspectos- las herramientas digitales en el desarrollo del currículum. Diseñar un plan integral de aprendizaje, adaptado a las especificidades de cada uno de los países, se presenta como un reto ineludible para los sistemas

<sup>7</sup> <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>

educativos latinoamericanos. Ahora bien, en sociedades tan desiguales las acciones pedagógicas no pueden estar referidas únicamente a la mejora del producto o resultado final, sino a la globalidad de las estructuras, es decir, a las condiciones, procesos y aspectos contextuales vinculados a la situación económica y sociocultural de unas sociedades que necesitan elementos de vertebración orientados a propiciar la construcción de una nueva ciudadanía bajo los principios de la equidad y la justicia.

Finalmente, el tercer pilar de la propuesta educativa de futuro se sustancia en la puesta en valor de la educación como el instrumento privilegiado para la formación de la ciudadanía. No se nace ciudadano, sino que se aprende a través de la experiencia práctica, por lo que conviene disponer de un espacio para el aprendizaje del significado de la ciudadanía e impulsar la reflexión sobre lo que supone serlo, máxime en unas sociedades tan desiguales e injustas como las latinoamericanas. Los centros docentes, más allá de su labor de transmisión y socialización de la cultura identitaria, deben constituirse en talleres experienciales del aprendizaje de la convivencia y los valores cívicos propios de una ciudadanía democrática del siglo XXI.

Reforzar los contenidos básicos, flexibilizar el curriculum, dotar de autonomía pedagógica a los centros, poner en valor la figura del docente, impulsar la convivencia, apostar por la equidad, afianzar la justicia social, implementar la integración de lo digital, trabajar competencias de resiliencia y gestión emocional, proteger el bienestar mental de docentes y estudiantes, entre otros aspectos, son elementos integrantes del ecosistema de la nueva concepción del aprendizaje. Tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas, iguales para todos, basadas en el trabajo individual de los docentes; en el futuro deberemos hacerlo justo al revés: dar respuestas personalizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. El desafío no tiene precedentes: ganar el futuro de la educación y poner en valor el «oficio» de educar.

## 7. Referencias

- BANCO MUNDIAL (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Washington. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>
- BANCO MUNDIAL-UNICEF (2022). *Dos años después. Salvando a una generación*. Washington. <https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>
- BANCO MUNDIAL, EL DIÁLOGO, UNESCO y UNICEF (2022). *Mi educación, nuestro futuro. Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/05/Declaracio%CC%81n-Compromiso-Recuperacio%CC%81n-espan%CC%83ol-1.pdf>
- BID (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe: ¿Una década perdida?: Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Washington. Banco Internacional de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002839>
- BID (2022). *¿Cómo reconstruir la educación pos pandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Washington. Banco Internacional de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/como-reconstruir-la-educacion-postpandemia-soluciones-para-cumplir-con-la-promesa-de-un-mejor>
- BID-UNESCO (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos*

- y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales.* Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC). <https://publications.iadb.org/es/reabrir-las-escuelas-en-america-latina-y-el-caribe-claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el>
- Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018). More Than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitalizations of Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 15, 1-10.
- CEPAL (2021). *Construir un futuro mejor: acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46682-construir-un-futuro-mejor-acciones-fortalecer-la-agenda-2030-desarrollo>.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19.* Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cox, C.; Bascopé, M.; Castillo, J.C; Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares.* Ginebra. UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- López Martín, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3) 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Martínez, M. (2005). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro, y A. Tallone (Coords.). *Educación, Valores y Ciudadanía.* Madrid. OEI y Fundación Santillana, pp. 59-72.
- OCDE (2010). Informe PISA 2009. Tendencias de aprendizaje. Cambios en el rendimiento de los estudiantes desde 2000. Vol. V. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264177543-es.pdf?expires=1656921965&id=id&accname=guest&checksum=E564A8E7F3A202561AC4FB5A6ED414C5>
- OCDE (2019). PISA 2018. *Programme for International Student Assessment.* <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- OEI (2020). *Metas Educativas 2021. 2020. Miradas sobre la educación Iberoamericana. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica.* Madrid. OEI. <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2>
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Pedro, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación.* Fundación Santillana, Madrid, UNESCO. [https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias\\_para\\_la\\_transformacion\\_de\\_la\\_educacion\\_1.pdf](https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias_para_la_transformacion_de_la_educacion_1.pdf).
- Román, E. & Suárez-Guerrero (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.6018/riite.503001>
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society.* Washintong: Hogrefe & Huber Publishers. (Trad. cast.: *Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social.* Málaga. Ediciones Aljibe, 2006).
- Severín, E. (2014). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, para el aprendizaje.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/apuntes3-2014.pdf>.
- Suárez-Guerrero, C.; Rivera-Vargas, P. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *EDUTEC*, 73, 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam. IEA. Università degli Studi Roma Tre. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/informe-latinoamericano-del-iccs-2009>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano*. Amsterdam. IEA. Università degli Studi Roma Tre. Springer. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS%202016%20Latin%20American%20Report%20Spanish.pdf>
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/TERCE2013>
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- UNESCO (2021a). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). [https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf)
- UNESCO (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

