

## Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

### Opinión

## Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva

Lucía Martínez Virto \*  
Amaia Azcona Martínez

Universidad Pública de Navarra, España

La crisis sanitaria que atraviesa el planeta y sus consecuencias han puesto el foco sobre las desigualdades educativas. La brecha digital y sus consecuencias en términos de desigualdad es casi, a día de hoy, un consenso en buena parte de las esferas políticas y académicas. Dan buena fe de ello la reflexión en espacios académicos, políticos o medios de comunicación sobre ello, llegando incluso a aportar soluciones a las decisiones tomadas a este efecto.

Desde el inicio del confinamiento, cómo mantener y acompañar el trabajo educativo desde casa ha sido objeto de debate. Las posturas, en ocasiones enfrentadas, discutían sobre si mantener el rendimiento y contenidos, o si aprovechar el tiempo para otro tipo de aprendizaje y competencias creativas o vinculares. En cualquier caso, este escenario fue imprevisto y su encare llevó a modelos distintos de respuesta no solo por países, sino por regiones o incluso por centros educativos. En este momento, pasado buena parte de las fases las duras de un primer confinamiento, el debate se torna indispensable en los distintos escenarios de salida. También en ello las opiniones son diversas y, por tanto, se intuye que también esta nueva etapa podrá llevar a fuertes divergencias entre los territorios. Independientemente del escenario de salida que se plantee, la situación del alumnado ya muestra una situación heterogénea, más si cabe que la previa al confinamiento. Sainz y Sanz (2020) constatan que los efectos del cierre de escuelas y enseñanza on-line serán limitados entre el alumnado de entornos favorecidos pero elevado entre el alumnado con dificultades o desfavorecido situando como puntos clave en este impacto diferencial los recursos tecnológicos, las habilidades



---

\*Contacto: [lucia.martinez@unavarra.es](mailto:lucia.martinez@unavarra.es)

no cognitivas y los conocimientos que sus progenitores posean. Igualmente, Doepke y Zilibotti, (2020) insisten con su análisis en que aquellos estudiantes que carecen de elementos esenciales en el hogar para dominar la educación en línea se quedan atrás alertando de que, si el impacto de la pérdida de aprendizaje entre el estudiantado no se mitiga adecuadamente, las brechas que han existido durante décadas sólo empeorarán teniendo importantes consecuencias sobre desarrollo económico y social de los distintos territorios.

La educación pública universal tiene un papel esencial en nuestra sociedad. No solo es el lugar donde las personas se forman, contribuyendo a un tejido social más formado que será motor económico de presentes y futuras generaciones. Más allá de eso es un lugar protagonista en la corrección de las desigualdades sociales que genera el mercado y la renta de sus familias, así como, contribuye a formar personas en valores como la igualdad, la convivencia o la justicia, clave para una sociedad cohesionada. Por tanto, su papel excede de su misión formativa y aporta valores a una sociedad justa y democrática que convive en condiciones de igualdad y justicia.

## **1. Desigualdades educativas**

Las desigualdades educativas en la infancia han sido objeto de larga trayectoria de estudios y análisis. La literatura científica ha dedicado tiempo a identificar factores y consecuencias de las desigualdades en la infancia (Ayala et al., 2020). Asimismo, la pobreza y la desigualdad se reconocen como una condición tan arraigada, que es capaz de convertirse en una herencia entre generaciones (Flores, 2016). Ya los primeros estudios sobre la pobreza intergeneracional constatan que aquellas niños/as que crecieron en un hogar pobre tienen más probabilidades de continuar siéndolo en la edad adulta. Del mismo modo, la educación se posiciona como un factor capaz de reducir desigualdades y, sin embargo, termina por resultar más bien un factor de transmisión de la desigualdad y la persistencia intergeneracional de la pobreza en hogares con niños/as. Es decir, pese a la creencia generalizada de movilidad ascendente y ascensor social a través de esfuerzo y éxito educativo, la realidad se muestra bien distinta para aquellos menores cuyos progenitores adquirieron bajos o primarios niveles educativos, un factor determinante que afecta al logro educativo de sus descendientes, y, por tanto, a sus oportunidades de movilidad social ascendente (Mazas, 2019).

Según el último Informe Foessa sobre Exclusión y Desarrollo Social en España de 2019, en su estudio sobre la TIP (Transmisión Intergeneracional de la Pobreza), se identifica que cuando los progenitores sólo cuentan con estudios primarios, el 31,1% de sus hijos/as alcanzan con éxito la etapa primaria o secundaria. Por otro lado, si los padres y madres tienen estudios secundarios, el 70,2% de alumnos/as logra alcanzar la segunda etapa educativa o estudios universitarios. De esta forma se puede constatar que la tenencia de estudios primarios y secundarios son determinantes para la movilidad ascendente posicionándose el nivel educativo de padres y madres como punto clave para el desarrollo escolar y social de sus hijos/as. Por tanto, la educación pública se posiciona como un sistema clave corregir las desigualdades y promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la evidencia demuestra la presencia de situaciones de fracaso escolar y desigualdad presentando el riesgo a constituirse en un mecanismo de reproducción y de transmisión intergeneracional de las mismas.

En este mismo sentido, uno de los últimos artículos sobre desigualdad y educación del Observatorio Social de “La Caixa” de 2018 anuncia que, pese a que España ha mejorado el acceso a una educación de mayor calidad, la desigualdad de oportunidades en educación crece entre el alumnado más pobre y más rico. Entre sus disfunciones se encuentran los altos niveles de abandono escolar y el peso tan elevado del origen socioeconómico y en los resultados académicos. De este informe se pueden extraer que uno de cada dos estudiantes de secundaria cuyos progenitores tienen un nivel socioeconómico bajo ha repetido curso mientras que en las familias de nivel alto sólo repiten uno de cada nueve alumnos/as. Una diferencia entre quienes estudian en hogares con nivel socioeconómico alto y quienes no y que tiene probablemente una directa correlación con la probabilidad de abandono escolar de los estudiantes más pobres. Según el último informe PISA de 2018, España se situaba como el cuarto país de la OCDE con las cifras más elevadas de repeticiones escolares (28,6% ante una media de 11,4%). Asimismo, la tasa de abandono escolar temprano era de un 17,8% en 2019. Esta cifra, pese a haber disminuido en los últimos años, todavía sigue muy por encima de la media europea que se sitúa en el 10,6%, así como del objetivo europeo que había sido encomendado para España de reducir la tasa al 10% en el 2020. Por tanto, los datos presentados muestran que el origen social también tiene consecuencias sobre el aprendizaje y las competencias, especialmente en matemáticas y en comprensión lectora. En datos de 2015, el alumnado que no alcanza niveles de competencias mínimos es tres veces superior en alumnado con origen social bajo.



Desde el inicio del confinamiento, los primeros estudios sobre consecuencias educativas proyectan que durante este verano habrá alumnado que no reduzca competencias lectoras ni matemáticas, mientras que otro no solo perderá parte del aprendizaje realizado en el curso, sino que ensanchará más si cabe la brecha educativa con el alumnado de entornos desfavorecidos (Kuhfeld et al., 2020). Los datos anteriores

evidencian que la brecha educativa ya estaba presente en el sistema educativo antes del inicio de la pandemia. Sin embargo, con la delegación de las funciones escolares en las familias, se han intensificado las situaciones de desventaja y desigualdad de ciertos colectivos en situación de vulnerabilidad.

Por tanto, las evidencias mostradas hasta el momento ponen de manifiesto que la brecha se ha visto agravada en esta situación de confinamiento. Estas previsiones y evidencias aportadas desde las primeras semanas de pandemia incrementaron la preocupación académica sobre esta cuestión. De hecho, desde el cierre de las escuelas son 92 los artículos académicos publicados en la base de datos Google Scholar sólo en español atendiendo en su desarrollo a las palabras clave “desigualdad educativa”, “Covid-19” y “consecuencias”. No es para menos pues desde que comenzó el confinamiento, el Ministerio de Educación data que un 10% sobre los 8,2 millones de alumnado de enseñanzas generales permanece desconectado de los requerimientos escolares. Sin embargo, el paso de una educación presencial a telemática presenta fuertes diferencias entre el alumnado. Basta con recordar que los datos del INE (2019) alertaron que casi el 9% de los hogares no tiene acceso a internet ni ordenador en casa y el 22% no tiene conexión a internet. Por no hablar de que el 42% de familias con ingresos inferiores a los 900 euros no tienen ningún tipo de

ordenador en las familias. En definitiva, aquellos hogares con mayor capacidad económica disponen de dispositivos electrónicos que les permiten seguir y potenciar aprendizajes de los más pequeños y, sin embargo, aquellos hogares con capacidad económica limitada presentan dificultades para el seguimiento y aprendizaje por vía digital. Por tanto, la precariedad tecnológica en tiempos de confinamiento de un amplio sector de niños/as y adolescentes es alta, teniendo que compartir en muchos casos dispositivos tecnológicos, rotos, averiados o sin disponer ni siquiera de ellos. Esta situación es comúnmente denominada como Brecha Digital entre quienes tienen la capacidad y oportunidad de mantener sus estudios por esta vía y quienes no, con las consecuencias tan desventajosas que ello conlleva para el seguimiento de una educación cada vez más digitalizada.

Más allá de la brecha digital y la disposición o no de medios y dispositivos informativos, la literatura apunta a que también el nivel educativo de sus progenitores y el tiempo de acompañamiento en los estudios, así como, las expectativas son determinante para evitar el fracaso escolar y el abandono temprano (Hernández y Alcaraz, 2018). La delegación de las funciones escolares en las familias ha puesto de manifiesto la importancia del papel de padres y madres en la educación de sus menores.

En la cotidianidad, dedicar tiempo, tener un espacio cómodo y tranquilo para realizar las tareas escolares, reforzar y acompañar los procesos de aprendizaje de todas y cada una de las materias o fomentar actividades extraescolares que contribuyan a los aprendizajes pueden resultar muy complicados para muchas familias. Aún más si cabe en tiempos de confinamiento. Además de las condiciones de la vivienda, buena parte de estas familias están vinculadas a sectores de alta precariedad y encuentran todavía más dificultades de enfrentar la conciliación y trabajo en tiempos de confinamiento. Hablamos de hogares en los que ambos progenitores trabajan encontrando serios problemas para el acompañamiento académico también por falta de tiempo en el hogar.

En este sentido, el Estudio sobre el impacto de la situación de confinamiento en la población de la ciudad de Madrid constata que el teletrabajo no afecta igualmente a todos los sectores de población, sino que, a mayor nivel de ingresos previos a la crisis, más presencia de teletrabajo en confinamiento. También este informe apunta que los hijos/as de empleados/as esenciales de los empleos más precarios, pasan su jornada escolar en soledad mientras sus progenitores trabajan fuera. Por otro lado, el acceso al teletrabajo, como bien muestra un estudio del Banco de España (2019), lo tienen en su mayoría aquellos puestos de trabajo de carácter técnico, intelectual, administrativo, así como puestos de dirección o gerencia cifrando que el 61% personal con Estudios Superiores. En lo que podemos añadir, tendrán mejores condiciones socioeconómicas, mayor flexibilidad pudiendo brindar un mejor apoyo escolar. Aun así, no se puede olvidar que también la carga de trabajo en muchos de estos puestos está implicando fuertes dificultades de conciliación con muy negativas consecuencias en términos de salud y estrés, especialmente en el caso de las mujeres.

Por tanto, todo apunta, a que aquellos hogares con mayores niveles de ingresos tendrían, aún en situaciones de estrés, mayores posibilidades de acompañar a sus hijos/as en la dimensión educativa. De hecho, un artículo de American Economic Association afirmaba ya en 2008 que aquellos padres y madres con más nivel educativo pueden llegar a dedicar 4,5 horas más a la semana al cuidado de los hijos e hijas, incluyendo las tareas escolares. En confinamiento, todo apunta, más. No obstante, también, aquellos hogares afectados por desempleo o situaciones de ERTE pueden mostrar mayores niveles de estrés y

ansiedad ante la situación de incertidumbre e inestabilidad pudiendo retraerse su capacidad de acompañar y centrar lo educativo en el hogar. Con todo, el llamado efecto padres en la educación se ve intensificado con su nuevo rol durante parón escolar viéndose aumentadas las inequidades educativas. De esta manera, López-Calva (2020) insiste, en línea con otras autorías especializadas, en que los resultados académicos durante el cierre escolar se vuelven más dependientes de las habilidades parentales y por ello, habrá desigualdades en los resultados de aprendizajes y educación.

## **2. Hacia una salida inclusiva**

En un momento en el que comienzan a barajarse diferentes posibilidades para la vuelta a las escuelas y a tejer mecanismos de reconstrucción ante las consecuencias de esta crisis sanitaria, económica y social, se considera necesario mirar con especial atención la cuestión educativa para paliar las indudables repercusiones de este parón educativo para gran número del estudiantado y sus familias.

En el debate sobre cómo responder a este impacto surgen diferentes posturas. Por un lado, aquellas que defienden abrir los centros en verano para amortiguar impactos sobre todo para el alumnado que haya quedado más rezagado. Por otro, aquellas que optan por bajar los ratios de alumnado. También las que apuestan por ayudar con el préstamo de dispositivos tecnológicos a todo el alumnado que no disponga de ellos, reducir currículo o comenzar las clases en septiembre retomando los contenidos más fundamentales desde marzo. Estas son algunas de las posibilidades más extendidas entre los distintos análisis realizados por personas expertas en materia.

En otros puntos, encontramos voces que apuestan por priorizar el acceso a aquel alumnado desvinculado durante el confinamiento que proviene de entornos más vulnerables poniendo en marcha recursos de apoyo escolar adaptado a aquellos menores y adolescentes que más hayan sufrido del cierre de las aulas intensificándose sus situaciones de Brecha Educativa y Digital. Estos recursos, habiendo sido puestos en marcha para algunos colectivos tiempo atrás, y teniendo una valoración positiva como iniciativa para reducir ciertas situaciones de desventaja, parecen posicionarse como una buena estrategia de intervención ante el marco actual. De hecho, evaluaciones de algunos de estos programas de capacitación de verano constatan que con tras cinco semanas de funcionamiento, se adquirió un 20% de progreso en aprendizajes anual en matemáticas en aquel alumnado en situación de vulnerabilidad. En la línea, Sainz y Sanz (2020) recuerdan la posibilidad de retomar los planes PROA como una opción beneficiosa para amortiguar desventajas educativas exacerbadas en la escuela post-Covid19. El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a la superación de los factores generadores de la desigualdad y



garantizar la atención específica a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Intervenir en esta urgencia resulta indudable para paliar el confinamiento educativo. Sin embargo, las consecuencias de la crisis van más allá de unos meses de parón educativo, por lo que resulta imprescindible repensar esta cuestión no desde la urgencia de la coyuntura. Organizaciones Internacionales como la ONU (2020) abogan por avanzar hacia la garantía de una educación de calidad que se posicione como un instrumento con capacidad reguladora ante las desigualdades sociales. Este es además uno de los objetivos marcados para el horizonte 2030. El modelo educativo tradicional existente en España viene dejando cifras muy altas en cuanto a desigualdad, fracaso escolar y conflicto social. A la luz de ello resulta un modelo que parece generar una fuerte desigualdad, segregación, rigidez y falta de autonomía en el alumnado, trabajando de forma más bien aislada en cuanto a competencias vinculadas con los valores. Además, ello también afecta a la baja en su capacidad de transformación social y educativa, reproduciendo el mérito individual y la competitividad, así como, manifestando algunos fenómenos como el conocido Efecto Mateo o Efecto Pigmalión.

La educación es un pilar fundamental para el crecimiento y la prosperidad de toda sociedad, la movilidad social, la lucha contra la desigualdad, así como, para el bienestar biopsicosocial de menores, jóvenes y la sociedad en su conjunto. De esta manera, recientes investigaciones en materia educativa muestran que la transformación de la educación hacia otros modelos de aprendizaje más inclusivos y conectados con el entorno como el método dialógico, los proyectos escolares como Comunidades de Aprendizaje y/o el Aprendizaje y Servicio, pueden ser una buena estrategia para reducir desigualdades en la dimensión educativa. Estas fórmulas educativas de avance hacia la inclusión se basan en los principios educativos de igualdad, inclusión social, flexibilidad y autonomía, dialogo, socialización y otros valores como la solidaridad, respeto y colaboración. En ellas, se emplean metodologías activas y participativas para el aprendizaje en apuesta por una mejora de la educación y su calidad en clave inclusiva. Sin embargo, pese a su potencial inclusivo para una sociedad más justa e igualitaria, la implantación de estas fórmulas en las escuelas es más bien limitada. Las evidencias de experiencias desarrolladas hasta el momento demuestran, por ejemplo, que los centros Comunidades de Aprendizaje son verdaderos centros inclusivos gracias a la participación democrática de la comunidad, las agrupaciones del alumnado, el trabajo colaborativo del profesorado y a la realización de apoyos y refuerzos dentro del aula. Asimismo, se observó en una escuela española convertida en Comunidad de Aprendizaje la reducción de las tasas de abandono y absentismo escolar (Domínguez-Rodríguez, 2018). Además, las investigaciones demuestran el especial potencial con los grupos vulnerables tal y como constata en su tesis Gairal (2019) donde expone la incidencia de estas prácticas en la mejora de los aprendizajes académicos y en valores sociales, la cohesión social y el bienestar personal de estos colectivos.

Implementar este tipo de modelos educativos en las escuelas requiere pensar en la transformación de las estructuras escolares. En esta transformación educativa se necesita tanto el dialogo como el consenso y participación de los múltiples actores implicados (profesorado, familias, gobiernos, academia, centros, comunidad, etc.). Para lograr consenso acerca de estas potencialidades que acompañarán la aplicación de estos modelos en los sistemas educativos es necesario sistematizar y divulgar sus prácticas de desarrollo, así como, ampliar la evidencia de resultados para contribuir a la extensión de modelos

educativos más inclusivos. Del mismo modo, ello es fundamental para comenzar a superar las barreras presentes en cualquier proceso de transformación educativa sistémica, comenzando con la implementación progresiva y paulatina de pequeños cambios en las metodologías más tradicionales para educar bajo una perspectiva inclusiva.

Las consecuencias del confinamiento educativo urgen a promover medidas y soluciones, pero es fundamental que además estén especialmente sensibilizadas con aquel alumnado en mayor situación de desventaja social. Para ello, atender a quienes más alejados hayan estado de la dimensión educativa a través de los recursos de apoyo educativo adaptados o del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) pueden resultar buenas opciones en términos de inclusión educativa. Por todo ello, el escenario nos invita no sólo a plantear estas acciones a corto plazo sino a reflexionar y repensar la educación como un sistema que requiere una mirada a largo plazo. Este horizonte necesita modelos en clave inclusiva mediante la atenta revisión de estructuras que acompañen una mejora educativa en términos de calidad, accesibilidad e igualdad. Ambos niveles en la toma de decisiones, el urgente y el de consolidación, deben ser incorporados a la agenda institucional.

## Referencias

- Ayala, L., Martínez, R., Cantó, O., Romaguera, M. y Navarro, C. (2020). *Análisis de las necesidades sociales de la infancia*. Observatorio Social "La Caixa".  
[https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/237768/INF\\_6\\_CAST\\_1INFA\\_NCIA\\_Mayo.pdf/cd93b54a-775b-08fc-5be6-b129f59d3b08](https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/237768/INF_6_CAST_1INFA_NCIA_Mayo.pdf/cd93b54a-775b-08fc-5be6-b129f59d3b08) el 27 de mayo de 2020.
- Doepke, M., Zilibotti, F. (1 de abril de 2020). COVID-19 and children's education. *Psychology Today*.
- Domínguez-Rodríguez (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa. *Comunidades de Aprendizaje. Espiral. Cuadernos de Profesorado*, 22(11), 28-39.
- Flores, R. (Coord.). (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: Factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Gairal, R. (2019). *Actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables. Su incidencia en la educación, la cohesión social y el bienestar personal*. <http://hdl.handle.net/10803/668186> el 26 de mayo de 2020.
- Hernández, M. A. y Alcaraz, J. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Informe PISA. (2018). *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes*.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html> el 30 de abril de 2020
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Abandono temprano de la educación-formación*.  
[https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888) el 23 de mayo de 2020.
- Mazas, J. (2019). *(In)movilidad social y vulnerabilidad: Un estudio en torno a la reproducción social en hogares en riesgo de exclusión social en el municipio de Santander (Cantabria)* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Sainz, J. y Sanz, I. (23 de abril de 2020). Los efectos del coronavirus en la educación (I): Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. *Nada es gratis*.