

PANDEMIA Y SISTEMA EDUCATIVO¹

Fernando Rey Martínez

Catedrático de Derecho Constitucional

Universidad de Valladolid

Cómo citar este artículo / Citation: Rey Martínez, F. (2020). Pandemia y sistema educativo. Biglino Campos, P.; Durán Alba, F. *Los Efectos Horizontales de la COVID sobre el sistema constitucional*, Colección Obras Colectivas, Fundación Manuel Giménez Abad, Zaragoza.

DOI: <https://doi.org/10.47919/FMGA.OC20.0014>

I. INTRODUCCIÓN: EL CIERRE GLOBAL DE ESCUELAS DEJA EN EVIDENCIA LAS DEBILIDADES DE TODOS LOS SISTEMAS EDUCATIVOS - II. INSTRUCCIÓN A DISTANCIA Y EDUCACIÓN *ONLINE* NO SON LO MISMO - III. EL CIERRE DE LAS ESCUELAS REVELA, CON CLARIDAD, QUE HACE FALTA INTRODUCIR CAMBIOS ESTRUCTURALES RESPECTO DE LO QUE SE ENSEÑA Y DE CÓMO SE ENSEÑA - IV. LAS MÚLTIPLES Y PROFUNDAS BRECHAS DE IGUALDAD QUE HA MOSTRADO, ABIERTO O AGRAVADO LA PANDEMIA - V. ALGUNAS PECULIARIDADES DEL CASO ESPAÑOL - VI. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA PANDEMIA NO ES SÓLO UN PROBLEMA A RESOLVER EN EL CORTO PLAZO, SINO QUE, SOBRE TODO, HA MOSTRADO LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES QUE NECESITAN NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS A MEDIO Y LARGO PLAZO - VII. BIBLIOGRAFÍA

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades RTI2018-096103-B-I00 "Enseñar la Constitución. Educar en Democracia", aprobado en la Convocatoria I+D+i "Retos de investigación" correspondiente a 2018.

I. INTRODUCCIÓN: EL CIERRE GLOBAL DE ESCUELAS DEJA EN EVIDENCIA LAS DEBILIDADES DE TODOS LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Según el *Informe Panorama de la Educación en España tras la pandemia de covid-19: la opinión de la comunidad educativa* (FAD, BBVA, Educación conectada, 2020: 7), el cierre de escuelas ha afectado, a fecha de 1 de abril de 2020, a 1.598.099.008 alumnos, el 91,3% de matriculados, en 194 países del mundo. El cierre de centros educativos es la medida no-clínica, junto con la prohibición de grandes reuniones públicas, más efectiva para frenar el avance de la enfermedad. María Ángeles Espinosa (2020: 1) se hace eco de una curiosa paradoja: niños y jóvenes apenas se han visto afectados por el coronavirus, pero sobre ellos impactan profundamente las medidas adoptadas para luchar contra la pandemia.

Este cierre global de escuelas, una situación inédita en la historia de la educación, ha provocado tres fenómenos a cual más inquietante. Primero, una transición forzada e imprevista hacia la instrucción a distancia. Segundo, la constatación de que las estructuras organizativas escolares (tales como la promoción de curso, el acceso a la Universidad, etc.) dependen excesivamente de la presencialidad. Tercero, una serie de retos desafiantes para la equidad educativa. Como muy expresivamente señala el último Informe de la UNESCO sobre la situación de la educación en el mundo, precisamente de 2020, que gravita sobre el concepto central de educación “inclusiva”, en la idea de educación para todos, *all means all* (todos significa todos y cada uno de los alumnos y alumnas).

El presente estudio abordará, en primer lugar y con carácter general, estos tres aspectos mencionados. Más tarde, y aunque sea de una forma inevitablemente breve, examinará algunas peculiaridades del impacto de la pandemia sobre el sistema educativo español. Pero antes de empezar el análisis, permítaseme que recuerde la relevancia “constitucional” del derecho a la educación. Así se reconoce formalmente en la mayoría de los textos constitucionales y en el Derecho internacional de los derechos humanos aplicable. Ahora bien, su fundamentalidad, desde un punto de vista material o de contenido remite a su entronque radical con la dignidad humana, por supuesto, y con la cláusula del Estado social y democrático de Derecho. La educación tiene que ver, en efecto,

y a la vez, con la libertad y el Estado de Derecho, la igualdad y el Estado social y la democracia. Ahora bien, el derecho constitucional a la educación es un derecho fundamental con un contenido abierto en el tiempo que ha ido expandiéndose. El derecho a la educación no comprende tan sólo, como quizá podría pensarse de modo intuitivo pero superficial, el derecho a un cierto nivel de instrucción durante una serie de años, incluso de calidad y con las prestaciones conexas antes mencionadas, u otras, sino que exige también que dicha educación sea “inclusiva”, con toda la complejidad y densidad de significados que ello conlleva.

Educación inclusiva y de calidad son, en realidad, dos caras de la misma moneda. Sin inclusión no puede haber calidad, sino, a lo sumo elitismo y segregación. Sin calidad no puede haber inclusión, sino, como mucho, paternalismo y populismo escolar. Un “sistema educativo decente” es, a mi juicio, el que alcanza los mayores niveles de inclusión y calidad al mismo tiempo (2018: 19). Pilar González y Ángel M. Vega (2018: 47) sostienen, en este sentido, que “calidad e inclusión, lejos de divergir o de suponer enfoques contradictorios del hecho educativo, deben entroncar indefectiblemente en una premisa educativa única”.

Es este contexto desde el que debe juzgarse el impacto de la pandemia sobre el derecho de educación a fin de extraer las lecciones oportunas y procurar los remedios adecuados. Porque si una cosa ha sacado a la luz la pandemia y el cierre apresurado de las escuelas es, precisamente, el conjunto de debilidades estructurales o sistemáticas con que cuentan todos y cada uno de los sistemas educativos en orden a la calidad y la inclusión educativas. La covid-19 ha permitido exhibir en todo su esplendor lo que podríamos denominar las “verdades incómodas” de nuestros sistemas educativos. Evidentemente, hay profundas diferencias entre los países, pero ninguno de ellos ha salido completamente indemne. El nuestro, como veremos, tampoco.

II. INSTRUCCIÓN A DISTANCIA Y EDUCACIÓN *ONLINE* NO SON LO MISMO

La migración forzosa e imprevista derivada de los súbitos cierres de las escuelas a la modalidad de instrucción a distancia dio lugar a lo que se ha

llamado una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Informe COTEC, 2020: 2). La crisis no permitió tiempo ni espacio para la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje que caracterizan a una auténtica educación *online* (Informe COTEC, 2020: 2). Hay consenso en que el cierre de las escuelas impacta negativamente sobre el aprendizaje de todo el alumnado y, por tanto, sobre la calidad de la enseñanza. El Informe de *Save the Children: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada* (2020: 2) muestra cómo el cierre de centros escolares provoca una reducción del tiempo lectivo, menos tiempo para el aprendizaje, que se acumula al conocido fenómeno del “olvido veraniego”, y puede aumentar la tasa de fracaso escolar.

Durante el confinamiento, se plantearon graves dudas sobre la metodología a seguir en la enseñanza a distancia, así como sobre su evaluación. Además, las respuestas no fueron homogéneas, produciéndose una enorme dispersión de fórmulas, unas más felices que otras. Por supuesto, todos los sistemas educativos conocen y llevan años experimentando con la utilización pedagógica de internet, con mayor o menor fortuna, pero, en cualquier caso, no como vehículo único del proceso de aprendizaje/enseñanza. Esto sólo ocurre, y con muchos matices, en el sistema universitario, pero no en los niveles educativos inferiores. Tampoco son discernibles consensos claros y universales sobre las mejores prácticas en este terreno.

La educación a distancia no es simplemente trasladar la instrucción que se hace presencialmente en el aula a una pantalla de ordenador, tableta o móvil. No es seguir haciendo lo que se hacía, pero ahora con una pantalla y un teclado: es hacer cosas distintas. Supone una pedagogía radicalmente diferente que requiere una planificación precisa y específica. El abrupto cierre de escuelas generó la instrucción a distancia, un tanto excepcional y de urgencia, pero no una auténtica metodología de educación *online*, para la que no estaban formados todos los actores educativos ni se disponía de los medios tecnológicos indispensables. Los profesores, en general, han llevado a cabo una labor impresionante y encomiable, pero como una solución de emergencia a una grave crisis coyuntural. Es posible que esta “inmersión” forzosa haya generado aprendizajes valiosos para el futuro, en orden a utilizar más y mejor la tecnología en la educación, pero no como vehículo único. En mi opinión, la educación en los niveles previos a la Universidad debe ser, fundamentalmente, presencial. El aprendizaje *online* no puede sustituir, en los niveles pre-

universitarios, la experiencia presencial sino “sólo” complementarla. En resumen, el ideal es tanta presencialidad como sea posible, tanta instrucción a distancia como resulte indispensable.

Como muy bien indica el Informe de COTEC antes citado (2020: 4 ss.), la transición a una instrucción a distancia “es compleja y desigual”. Ningún sistema educativo está preparado para universalizar a toda velocidad un aprendizaje *online* eficaz, capaz de asegurar la calidad y la inclusión en el proceso. Por otro lado, la voluntad de adaptación de profesores y alumnado se presupone, pero no todos parten del mismo punto en experiencia, formación y recursos. Ni tampoco la tecnología educativa es única y uniforme, lo que complica la selección de la más adecuada según las propias necesidades y objetivos. Además, la edad de los alumnos es un factor clave para entender qué se puede esperar del periodo de enseñanza *online* que trajo el cierre de escuelas (Informe COTEC 2020: 6): en primaria es más importante la presencialidad, pero la secundaria aún sigue anclada en un modelo enciclopédico de aprendizaje de contenidos, lo cual es harto discutible, pero, paradójicamente, ha sido una ventaja para la improvisada enseñanza a distancia durante la pandemia. En otras palabras, el cierre de escuelas ha sido peor en infantil y primaria que en secundaria. También ha dañado de modo especial al alumnado de formación profesional al privarles de la posibilidad de realizar sus prácticas externas en empresas. El mayor perjuicio ha sido, no obstante, para la educación del alumnado con discapacidad o, en general, con necesidades educativas especiales.

III. EL CIERRE DE LAS ESCUELAS REVELA, CON CLARIDAD, QUE HACE FALTA INTRODUCIR CAMBIOS ESTRUCTURALES RESPECTO DE LO QUE SE ENSEÑA Y DE CÓMO SE ENSEÑA

Alain Bouvier (2020: 1) ha llamado la atención sobre el hecho de que la pandemia ha revelado la necesidad de aportar flexibilidad a un sistema educativo que carece de ella. Se ha mostrado que la necesidad de transitar de un sistema educativo clásico basado en el aprendizaje memorístico de conocimientos a uno contemporáneo fundado en la adquisición de competencias es más perentoria que nunca.

Todo el mundo y en todo el mundo, ya mucho antes de la pandemia, constata la necesidad de renovar profundamente el sistema educativo, aunque no está tan claro que estemos ganando de verdad la batalla a las inercias (la cual, junto con la ideología y la ignorancia son los tres males de la educación). En cualquier caso, este es el punto: la decisión de mantener el sistema educativo respectivo con algunos retoques coyunturales, hacer un *lifting*, o, por el contrario, proceder a renovarlo en profundidad para hacer coincidir la escuela con su mundo circundante, hacer cirugía mayor. Inercia o innovación. Probablemente, la mejor respuesta sea una de tipo ecléctico: hay que mantener aquello que funciona y cambiar lo que haya que cambiar, que es mucho y muy importante, por cierto.

¿Por qué innovar en educación? Una de las mejores respuestas a esta pregunta se encuentra en el capítulo que Francesc Pedró escribe sobre “tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades” en el libro colectivo que, coordinado con Mariano Jabonero, escribimos el equipo directivo de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y algunos reputados expertos (como es el propio Pedró), titulado: *Sistemas educativos decentes* (Fundación Santillana, 2018). Pues bien, Pedró comienza su análisis observando la fuerte presión que existe en todo el mundo por “reinventar la escuela”, pero, al mismo tiempo, constata que las escuelas “siguen pareciéndose mucho en todo el mundo” porque existe un “modelo subyacente universal” (2018: 71). Este modelo de simple transmisión de conocimientos basado en el principio “un profesor, una asignatura, un grupo” tiene éxito porque es el mejor sistema para enseñar al mayor número de alumnos “con el menor coste” económico (2018: 74). Creo que Pedró pone el dedo en la llaga: se habla mucho de innovación, pero el modelo tradicional se mantiene bastante robusto, tiene una mala salud de hierro. De hecho, en ocasiones, los cambios superficiales no hacen más que fortalecer el modelo tradicional. La prueba de esto es que, a pesar de los cambios, probablemente cuando una persona no experta piensa en la escuela lo hará recordando precisamente ese modelo².

² Un modelo, por cierto, magníficamente expuesto por Antonio Machado en su poema titulado “Recuerdo infantil”: “Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales/ estudian. Monotonía/ de lluvia tras los cristales/ Es la clase. En un cartel/ se representa a Caín/ fugitivo, y muerto Abel/ junto a una mancha de carmín/ Con timbre sonoro y hueco/ enseña el maestro, un anciano/ mal vestido, enjuto y seco/ que lleva un libro en la mano/ y todo un coro infantil/ va cantando la

F. Pedró sólo considera innovación aquellos cambios “que conduzcan a mejoras observables en el proceso educativo” (2018: 72). No cualquier cosa es innovación. No obstante, pese a las resistencias al cambio, la innovación es, a su juicio, imparables por cuatro razones principales: la sociedad necesita trabajadores realmente competentes; la sociedad es crecientemente compleja mientras que la escuela tradicional no atendía de modo adecuado ni suficiente la diversidad; hay una enorme disparidad entre lo que los escolares viven dentro y fuera del aula, sobre todo en relación con lo digital; y, por último, las evaluaciones internacionales presionan para introducir mejoras (2018: 75-77).

Las innovaciones deben afectar a los contenidos del currículo, esto es, a lo que se enseña, pero también a cómo se enseña, es decir, a los procesos de enseñanza, a la tecnología y a la organización y liderazgo de los centros escolares. La pandemia lo ha manifestado de forma patente. En cuanto al currículo, es claro que la cuestión central es, como se ha dicho ya, migrar de un sistema de enseñanza tradicional de simple transmisión memorística de contenidos a un sistema de competencias. Trabajar para mejorar las competencias no supone, en contra de lo que una visión simplista, tradicional y atolondrada a veces cree, que los alumnos no aprendan contenidos. De hecho, algunas de las competencias tienen que ver directamente con contenidos, aunque abordados de otra manera: así, por ejemplo, entre las competencias básicas, la comunicación lingüística (en el propio idioma y en otros), la matemática, la científica o la digital. Pero, por supuesto, exige una mayor personalización de la enseñanza porque no todos los escolares aprenden del mismo modo, en idéntico momento y con la misma facilidad.

Los alumnos que ahora mismo están sentados en nuestras aulas tuvieron padres y abuelos que, probablemente, no dispusieron más que de un trabajo en toda su vida, con funciones parecidas, en la misma localidad y en el propio idioma. Su sistema educativo les capacitó para una vida laboral así. Pero esos alumnos actuales casi con toda seguridad trabajarán en cosas que quizá aún ahora no estén establecidas (en una sociedad digital 4.0), lo harán en varias empresas, alguna quizá suya (de ahí también la competencia de la iniciativa emprendedora), llevando a cabo funciones muy diversas, quizá en varios países y por tanto, en diferentes idiomas. Por eso no podemos ofrecerles el sistema educativo exclusivamente presencial de sus padres y abuelos porque

lección/ “mil veces ciento, cien mil/ mil veces mil, un millón”/ Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales/ estudian. Monotonía/ de la lluvia en los cristales”.

ya no sirve. Y por eso también, junto con las competencias cognitivas, son fundamentales también las que no lo son: aprender a aprender, las sociales y cívicas, las culturales y, desde luego, las denominadas competencias críticas o transversales, la regla de las cuatro “ces”: creatividad, espíritu crítico, colaboración y comunicación. Esta es la auténtica brújula del futuro y no los planes de estudios excesivos, *wikipédicos* y antiguos incluso antes de ser publicados en los libros de texto.

La innovación tiene que afectar también al proceso de aprendizaje, a cómo se enseña. La escuela debe atender la diversidad, debe ser inclusiva de verdad. Y la enseñanza debe regirse por otros códigos diferentes de lo tradicional para evitar el absentismo emocional de nuestros escolares. Las clases magistrales en exclusiva apoyadas en un libro no sirven. La educación ha de ser más flexible, eliminando las barreras espacio/temporales que limitan la enseñanza dentro de los colegios e institutos; proactiva, lo que implica aprendizaje continuo, trabajar la iniciativa, la curiosidad, el trabajo en equipo; reflexiva, es decir, el alumno debe poder resolver por sí mismo los problemas e incluso plantearlos; y creativa. Todo esto hace que el aprendizaje sea profundo y no superficial. Y, por supuesto, las evaluaciones han de ser de competencias y no sólo de conocimientos.

La metodología debe favorecer estos objetivos. Por ejemplo, utilizando contenidos multimedia y combinando la formación presencial y a distancia en las tareas educativas, por ejemplo, a través de la *flipped classroom* o clase invertida (el estudio se hace en casa y la práctica en clase) o del *blended learning* (que combina la formación presencial y a distancia). O a través de la *gamificación* (modelo de aprendizaje basado en estrategias y dinámicas de juego). O del trabajo por proyectos comunes e interdisciplinares. O del aprendizaje cooperativo en grupos reducidos. O del aprendizaje basado en retos o en problemas. Etcétera.

Mención aparte merece, por supuesto, la competencia digital, aunque está incluida en todas las metodologías mencionadas. Nuestros escolares pasan muchas horas al día con algún dispositivo digital, pero eso no les convierte por sí solo en nativos digitales. Además, uno de los desafíos más acuciantes es que los utilicen también para aprender y no sólo para socializar con los amigos. Pasan muchas horas al día delante de una pantalla y esto apenas se utiliza en clave educativa. Por eso no hay que prohibir sin más el teléfono inteligente en

las aulas. Esa es la respuesta sencilla y equivocada. Hay que convertir ese dispositivo y los demás en herramientas útiles para aprender. La pandemia lo ha mostrado. La tecnología digital no es en la enseñanza un fin en sí misma, sino un instrumento para conseguir los objetivos antes mencionados. La clave es la renovación pedagógica.

Ello supone en primer lugar y ante todo, contar con profesores entrenados y motivados. Este es el *punctum dolens* de la mayoría de los sistemas educativos, que no tienen una formación inicial y permanente de profesorado aceptables. A esto se suman muchos otros problemas en la realidad: escaso tiempo e incentivos de los profesores para colaborar entre ellos en este campo; apoteosis del amateurismo (lo digital se entrega a menudo en las escuelas al típico profesor –por cierto, casi siempre varón: sesgo de género- que conoce algo de este tema a nivel de usuario); carencia de personal técnico disponible para mantener ordenadores, solucionar problemas técnicos y de aplicación didáctica; falta de dispositivos y de accesibilidad a internet, sobre todo en el medio rural; inercias docentes que podríamos calificar de “analógicas”, sobre todo en secundaria, etc. Un sistema docente digital requiere de muchos recursos técnicos, organizativos y presupuestarios. Ya no basta con cualquier lugar con techo, pizarra, profesor y libro.

En realidad, cuando hablamos de escuela digital, tenemos que referirnos a tres aspectos distintos, aunque íntimamente relacionados: los dispositivos digitales; los servicios digitales y los métodos pedagógicos. Los dispositivos son varios: proyectores de pantalla de un ordenador, la pizarra digital, los portátiles para cada alumno, las tabletas; los teléfonos inteligentes; las impresoras 3-D; los robots educativos; los dispositivos audiovisuales; las gafas de realidad virtual... Hay que elegir cuáles utilizar, cómo combinarlos, y en qué momento. Los servicios digitales, esto es, el conjunto de tecnologías, herramientas y programas educativos de tipo digital, también son múltiples: blogs y microblogs, libros de texto digitales e interactivos; computación en la nube; redes sociales educativas; cursos abiertos masivos; recursos digitales; plataforma de juegos educativos en la red; herramientas de realidad aumentada; simuladores interactivos. Por último, de los métodos educativos digitales ya hemos hablado antes.

La pandemia ha demostrado que nuestros sistemas educativos son excesivamente tradicionales, presenciales y analógicos y que el cambio a una

escuela innovadora contemporánea aún se halla en ciernes. El Informe de FEDEA sobre *Sistema educativo, formación del capital humano, ciencia e investigación tras la covid-19* (2020: 5) rotundamente ha afirmado que “la pandemia ha agudizado la necesidad de introducir cambios estructurales en nuestros sistemas educativos a medio y largo plazo, tanto en calidad como en equidad”. El sistema de enseñanza obligatoria debería reducir el abandono temprano, que se concentra en las familias con menos estudios y recursos y mejorar y acercar la formación de los jóvenes a las necesidades del sistema productivo en la sociedad del conocimiento. “La mejor defensa de la enseñanza pública es la mejora de su calidad” (2020: 7).

IV. LAS MÚLTIPLES Y PROFUNDAS BRECHAS DE IGUALDAD QUE HA MOSTRADO, ABIERTO O AGRAVADO LA PANDEMIA

Esta es la consecuencia más dramática del cierre de escuelas. No sólo se ha perjudicado la calidad del sistema educativo en general; no sólo se ha mostrado que el tránsito a una escuela contemporánea e innovadora es, a menudo, más un deseo que una realidad; es que la crisis escolar ha perjudicado por encima de todo y desproporcionadamente al alumnado más vulnerable.

El Informe COTEC (2020: 3) sostiene, en efecto, citando a Mariano Fernández Enguita (2020: 2), que la repentina migración al modelo de instrucción a distancia ha evidenciado tres tipos de brechas: la de acceso, la de uso y la escolar. La brecha de acceso, esto es, disponer o no de acceso a conexión digital y dispositivos tecnológicos, es evidente. En España, el 14% de los alumnos no tienen ordenador en casa y el 44% sólo tiene uno en casa para toda la familia. En el nivel socioeconómico más alto, según los datos del último Informe PISA (2018), el 61% tiene tres o más dispositivos, el 31%, dos y sólo el 8% dispone de uno solo. Según datos de la Comunidad de Madrid, el 30% del alumnado de primaria (6 a 12 años) y el 18% de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.: 12 a 16 años) no mantuvieron la continuidad en el proceso de aprendizaje durante los meses de cierre escolar. Brecha de uso, esto es, del tiempo y calidad de uso de los dispositivos tecnológicos. En España, las tasas son semejantes a las de los países del resto de Europa, pero cabe suponer que

en muchos otros países sí exista una importante brecha de uso. Brecha escolar, esto es, las habilidades pedagógicas y tecnológicas del profesorado, la disponibilidad de recursos y la adecuación de las plataformas *online* de apoyo a la enseñanza: sólo el 50% de los equipos directivos escolares españoles, según el último Informe PISA, disponen de capacidades y recursos. El Informe TALIS 2018, también de la OCDE, sostuvo que la preparación tecnológico/pedagógica del profesorado español era peor: sólo alcanzaba al 36,2%, no al 50%. En este punto, también hay muchas diferencias entre comunidades autónomas (del 70% del profesorado vasco, por ejemplo, al 40% del profesorado extremeño, por ejemplo) y también entre centros educativos de titularidad pública (que es, como se ha dicho, del 50%) y privada (que alcanza al 70% del profesorado). No hay que olvidar la brecha entre los propios colegios, ya sean del mismo circuito público, concertado o privado, según los niveles de renta medios del alumnado y su ubicación. Como recuerda el Informe de *Save the Children* (2020: 7), PISA 2018 revela que las diferencias entre escuelas españolas en dotación de material e instalaciones es la más alta de Europa y que la segregación escolar étnica, en particular, es extraordinariamente elevada.

El traslado súbito de la escuela a casa requiere apoyo familiar. También urge la alfabetización digital de las familias. El alumnado de familias con rentas altas, que viven en las ciudades (hay también una brecha enorme entre el mundo urbano y el del medio rural), que son buenos estudiantes y que tienen familias con altos niveles socio-educativos, apenas han sufrido consecuencia adversa alguna del cierre de las escuelas. Todo lo contrario que el alumnado que no reúne alguna de estas condiciones (Informe de *Save the Children*, 2020: 7 s.).

A todo esto, hay que añadir otros servicios que la escuela provee y que, actualmente, y a mi juicio, deben comprenderse dentro del derecho fundamental a la educación en sentido amplio: desayunos y comidas escolares, transporte, apoyo psicopedagógico, etc. María Ángeles Espinosa lo ha mostrado con detalle (2020: 2 ss.). Para analizar el impacto de la pandemia, una situación de emergencia³, sobre el sistema educativo, es preciso emplear un enfoque de derechos, concretamente de los niños. En emergencias, “los

³ De ahí que UNICEF España haya propuesto (Informe: *La educación frente a la COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia* (Madrid, abril de 2020)) tratar esta situación con el típico protocolo de situaciones de emergencia: prevención, mitigación, preparación, respuesta y recuperación.

derechos no desaparecen, se hace más necesarios aún, garantizarlos” (Espinosa, 2020: 2). Hay que asegurar la salud de los niños y de todos los actores educativos, pero “la escuela no es sólo un espacio en el que tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten al alumnado desarrollar competencias, valores y capacidades, sino que también es una herramienta de compensación de las desigualdades sociales y un contexto de protección, sobre todo para los niños y las niñas que viven en una situación de mayor vulnerabilidad” (2020: 3).

Pues bien, el cierre súbito de las escuelas ha provocado dificultades para seguir el ritmo escolar agravadas por las brechas antes mencionadas y la situación socioeconómica de las familias. Esto puede influir muy negativamente en las tasas de repetición de curso, ya excesivamente altas en España, de fracaso escolar y de abandono escolar temprano (que aún es impresentable: el 17,3% según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2019).

M.A. Espinosa revela más datos del problema (2020: 3 ss.). La escuela proporciona a muchos niños y niñas la posibilidad de recibir, al menos, una comida al día sana y equilibrada. El riesgo de pobreza infantil en España, antes de la crisis sanitaria, se situaba en el 26,8% (Alto Comisionado para la pobreza infantil, 2018). Como muy bien observa M.A. Espinosa, aquí se ven afectados, al menos, dos derechos de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), el artículo 6, relativo al derecho a la supervivencia y desarrollo de los niños, y el artículo 27, referente al derecho a un nivel de vida adecuado. Por otro lado, el 35% de los niños y niñas españoles de entre 8 y 16 años tienen exceso de peso y un 14% es obeso. El nivel socioeconómico de la familia es un factor de riesgo para la salud infantil porque en los hogares más pobres y vulnerables hay mayor consumo de alimentos ricos en carbohidratos y azúcares y menor tiempo de ejercicio físico.

Otro derecho afectado es el derecho al juego, el ocio y esparcimiento (art. 31 de la Convención), que son vitales para el cabal desarrollo de la infancia. Item más, el cierre de escuelas ha incrementado sustancialmente los casos de maltrato infantil familiar (en parte, por la frustración y estrés de los adultos, la presión laboral, la incertidumbre económica, las situaciones de hacinamiento, el duelo por la pérdida de familiares o la preocupación por la propia enfermedad), de abuso sexual a menores, de violencia doméstica y de acoso sexual

cibernético. Es interesante no olvidar que muchos escolares han sufrido problemas graves de orden educativo, pero en el marco, además, de una situación en la que se suman problemas severos de índole económica: el paro de los padres empeora el rendimiento escolar de los hijos, así como las malas condiciones de la vivienda, la alimentación insuficiente e inadecuada, el estrés psicológico propio del confinamiento y, por supuesto, la pérdida de la socialización escolar (Informe de *Save the Children*, 2020: 8).

La situación anterior a la pandemia no era equitativa. Según el Informe de *Save the Children* (2020: 10), sólo el 26,3% del alumnado más pobre acude al ciclo de infantil frente al 62,5% de los más pudientes; los niños con menos recursos tienen cuatro veces más probabilidad de repetir curso que los más aventajados, a igualdad de conocimientos; tener un padre o madre sin título de la ESO supone diez veces más de probabilidades de abandonar tempranamente los estudios que si son universitarios. Existe el riesgo de que la crisis sanitaria empeore aún más estas brechas.

Dos ámbitos particulares donde es fundamental asegurar la inclusión educativa son los del alumnado con discapacidad y el de minorías étnicas. Por lo que dice a los primeros, el Informe de la Fundación ADECCO (2020), constata que no todas las familias con niños con discapacidad requieren ayuda o el mismo tipo de ayuda, ya que hay que tener en cuenta la concreta composición del hogar, los eventuales problemas de salud de los cuidadores, el nivel socioeconómico de la familia, la clase de discapacidad y las necesidades concretas de apoyo, el grado mayor o peor de resiliencia, etc. No obstante, concluye que sólo el 5,1% de los encuestados⁴ opinó que el confinamiento en el domicilio no había paralizado las rutinas, terapias y tratamientos de los niños con discapacidad (Informe ADECCO, 2020: 8). Por otro lado, dicho confinamiento provocó un daño mayor en los escolares con trastorno del espectro autista o/y con problemas de salud mental. En España se adelantó la salida por un periodo de tiempo de este colectivo, pero se han cerrado o suspendido centros de día y servicios de apoyo educativo. Además, el cierre escolar ha mostrado la brecha digital que existe entre el alumnado en general y el alumnado con discapacidad. El 48,4% de este último no utilizó internet como canal de socialización, ocio y formación durante el confinamiento (Informe ADECCO, 2020: 10).

⁴ Consultores especializados que atienden a 1.776 familias con hijos con discapacidad menores de 18 años.

La situación de las minorías étnicas (escolares gitanos e inmigrantes) por el impacto del cierre escolar no es tampoco precisamente ejemplar. La comparecencia del Director de la Fundación Secretariado Gitano ante la Comisión parlamentaria para la reconstrucción social y económica, de 1 de junio de 2020, arroja datos y propuestas de enorme interés. Entre los primeros, que sólo el 17% de la población gitana mayor de 16 años logra completar sus estudios de secundaria. La tasa de abandono temprano, que entre el alumnado general es alta, el 17%, se eleva hasta más del 60%, el 64,4%, cuando se trata de escolares gitanos. El cierre de escuelas ha impactado de modo desproporcionadamente negativo a estos por la terrible brecha digital (solo un tercio del alumnado gitano dispone de ordenador) y por la brecha educativa. Sólo un tercio de los escolares gitanos han podido seguir las clases a distancia; el resto carecía de equipo, conexión, material escolar y apoyo⁵. La segregación escolar, además de ser contraria a la Constitución, tanto al derecho fundamental a la educación (art. 27 CE) como al derecho a no sufrir discriminación por motivos étnicos o raciales (art. 14 CE), perjudica la calidad de la educación, el rendimiento del alumnado, favorece el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios, daña la igualdad de oportunidades al reducir las posibilidades de aprendizaje, fragiliza la cohesión social y el reconocimiento del valor social de la diversidad y perpetúa la marginación, la exclusión social y la discriminación (Comparecencia I. Rodríguez, 2020: 8).

V. ALGUNAS PECULIARIDADES DEL CASO ESPAÑOL

Lo sostenido hasta el momento tiene validez, en general, para todos los sistemas educativos, incluido el español. De hecho, algunos de los ejemplos aquí utilizados son suyos. El Dictamen de la Comisión parlamentaria para la Reconstrucción social y económica (2020: 105 s.) se hace eco de que el impacto de la pandemia ha "acentuado las tendencias a la desigualdad existentes" en el sistema, mencionando expresamente "la brecha digital", los problemas de "segregación escolar" y de "desigualdades en el acompañamiento educativo". De ahí que (2020: 106 s.) proponga reducir los

⁵ Informe de la FSG: *Impacto de la crisis del COVID-19 sobre la población gitana*, en www.gitanos.org. Resultados de la encuesta de 11.000 personas gitanas. Madrid, junio 2020, p. 9.

anormalmente altos (en comparación con los países de nuestro entorno) índices de repetición, fracaso y abandono prematuro de estudios; universalizar la educación de 0 a 3 años; reforzar la educación de todo el alumnado con dificultades de aprendizaje; digitalizar las escuelas; extender los dispositivos a todo el alumnado; mejorar la atención a la diversidad; reforzar la formación profesional y el sistema de becas; y luchar contra la segregación escolar.

Ahora bien, el impacto de la pandemia sobre el sector educativo merece en nuestro país algunas reflexiones específicas. No me referiré a la pertinencia del cierre de todos los establecimientos educativos bajo el Gran Confinamiento (14 de marzo a 21 de junio), que considero útil para doblegar el pico de la pandemia y nadie cuestiona. Había que hacerlo y se hizo. Tampoco aludiré a las vacilaciones y el marco inseguro de vuelta al colegio ya en el propio verano (clases de recuperación, escuelas infantiles) y, sobre todo, después del mismo por el inesperado y temprano rebrote de la pandemia a partir del mes de agosto (hasta el punto de que quizá podría considerarse ya una segunda oleada). La opción ministerial por la presencialidad, compartida por las comunidades autónomas, parece razonable, sobre todo teniendo en cuenta los efectos adversos de una migración apresurada hacia la formación a distancia. Las medidas previstas de seguridad y prevención de la infección son discutibles en cuanto a su eficacia, pero no hay muchas otras si se opta por las clases presenciales. Quizá habría una a la que no se ha prestado demasiada atención y que sólo se ha implantado en algunas comunidades autónomas, pero no en otras: la figura de la enfermería escolar como coordinadora de la pandemia en los centros. En no pocas comunidades, la coordinación la asumen los propios profesores, evidentemente, pese a todos los esfuerzos, sin la preparación específica adecuada. Desde mi punto de vista, la pandemia hubiera sido una magnífica oportunidad para generalizar la figura de la enfermería escolar (con la ratio razonable que se estipulara por número de alumnos) en el sistema educativo ordinario de todo el país (puesto que ya existe para las escuelas “especiales” en relación con el alumnado con graves discapacidades).

Lo cierto es que no estamos suficiente y homogéneamente preparados ni en medios ni en entrenamiento del personal para un modelo mixto o *blended* de enseñanza que combine lo presencial con grandes dosis de educación a distancia. O se abren las escuelas o se cierran por completo ante una situación extraordinaria de transmisión comunitaria masiva de la pandemia; *tertium non datur*. Obviamente, la disminución de la ratio de alumnos/profesor sería la

medida que mejor disminuiría el riesgo de contagio de la educación presencial, pero este “desdoble” de grupos y profesores supondría, en realidad y si se pretendiera llegar a la saludable ratio de 15 alumnos o menos por profesor, por ejemplo, una contratación extraordinaria de nuevo profesorado y, por tanto, un coste inasumible para las arcas públicas en la situación actual (más allá del *postureo* político); por no hablar de que no siempre es posible el desdoble de los espacios o lugares de la enseñanza; de que no es posible improvisar profesores en muchas especialidades; y de que incluso asumiendo este esfuerzo presupuestario y suponiendo que fuera posible desde el punto de vista logístico, tampoco se podría asegurar la inexistencia de contagios. En otras palabras, se va a incrementar el número de profesores para el curso 2020/2021, sin duda, pero ni del mismo modo en todo el país, ni de modo suficiente.

Muchos padres y madres tienen el (comprensible) temor de que sus hijos se infecten si van a la escuela; algunos, incluso, se han organizado y defienden públicamente que la vuelta al cole sea opcional⁶; pero, de otro lado, la educación en casa compromete críticamente la conciliación familiar porque la mayoría de padres y madres trabajan fuera de su hogar durante el horario escolar. Los abuelos, que suelen ser una solución ordinaria de conciliación, no pueden serlo ahora, sin embargo, por su mayor vulnerabilidad frente a la infección. También muchos profesionales de la enseñanza tienen miedo de contagio. Además, la inseguridad se incrementa al ritmo de crecimiento de la propia pandemia, de modo que la toma de decisiones se torna inevitablemente cambiante. Suscita dudas, por otro lado, a qué y cuántos alumnos (y profesores) habrá que confinar en caso de que se identifique alguna infección en el centro escolar; cómo continuará la formación para ellos (se ha anunciado, pero habrá que ver si finalmente se aplica –entre otras cosas, por la especial exigencia de seguridad frente al eventual contagio-, la disposición de

⁶ Desde el Ministerio se les ha recordado que esta conducta podría tener consecuencias jurídicas desfavorables porque la educación en el periodo obligatorio no es sólo un derecho, también es una obligación. Concretamente, podría ser de aplicación el artículo 226 del Código Penal, que tipifica el delito de abandono familiar por dejar de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, como es el de educar a los hijos, con una pena de 4 a 10 años de inhabilitación para ejercer esa patria potestad. Desde luego, en mi opinión, la utilización de la vía penal para estos casos sería absolutamente desproporcionada y carente de sentido. El artículo 226 CP no capta la conducta de los padres que se niegan al riesgo de contagio escolar de sus hijos. Y no sólo por la eximente de miedo insuperable del artículo 20 CP, sino porque el tipo penal pretende castigar a los padres que, de modo significativo, no cuidan a sus hijos, no a los que intentan, con razón o no, justamente todo lo contrario.

profesorado a domicilio) e incluso si estas incidencias permitirán mantener un decurso decoroso de la enseñanza.

En este contexto de incertidumbre y dudas, hay una enorme preocupación social y un ineludible ruido político partidista, pero sin mayores controversias propiamente jurídicas. Tan sólo destacaría un asunto de evidente estatura constitucional: los desajustes en la toma de decisiones entre el Gobierno central y el de las comunidades autónomas y los que se producen entre estas, en un marco, como el español, donde las desigualdades reales del idéntico derecho de educación de todos los escolares (art. 27.1 CE) son desproporcionadas dependiendo de la comunidad donde se resida. La pandemia ha hecho saltar las costuras del Estado autonómico educativo. A mi juicio, el Ministerio no ha jugado el papel protagónico que le hubiera correspondido para sentar las bases comunes para todo el territorio de abordaje de la pandemia por el sistema educativo. Lo ha hecho de modo superficial y, además, tardío porque la concreción de las medidas de un retorno seguro a las aulas tuvo lugar en la Conferencia Sectorial del 27 de agosto, pocos días antes del comienzo de las clases en algunas comunidades autónomas. Ciertamente, el Ministerio no tiene, sin declaración previa del estado de alarma, las competencias necesarias para imponer su modelo educativo en todo el país para minimizar el impacto de la pandemia sobre el sistema educativo, pero sí puede dialogar y negociar con las comunidades autónomas este modelo, de relativamente fácil consenso porque el problema es común y es de naturaleza sanitaria, una materia menos opinable que la mayoría. Da la impresión, sin embargo, que el Gobierno central ha evitado deliberadamente, por tacticismo, el liderazgo educativo para que fueran los gobiernos autonómicos los que sufran el desgaste de la adopción de medidas inevitablemente impopulares dado que oscilan entre malas (riesgo de infección en la escuela) y peores (escolarización en casa).

El Gobierno central sí estableció su modelo educativo durante el Gran Confinamiento, bajo el estado de alarma, del 14 de marzo (R.D. 463/2020) al 21 de junio. La norma principal fue la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por la covid-19 (BOE de 24 de abril, pp. 29902 ss.). El título competencial estatal en este campo es el artículo 149.1.30 CE: el Estado tiene competencia exclusiva para la regulación de las condiciones de

obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y para dictar las normas básicas de desarrollo del artículo 27 CE a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. En el Anexo II de la Orden mencionada, se especifican las directrices comunes de actuación. Es evidente la preocupación ministerial porque el alumnado no perdiera el curso debido a la pandemia: se recomienda, en efecto, adaptar las actividades lectivas a las circunstancias, flexibilizar el currículo y, sobre todo, en el apartado quinto se postula, de modo expreso, la adaptación de “la evaluación, promoción y titulación con el objetivo prioritario de que los estudiantes no pierdan el curso, teniendo en cuenta de manera especial la situación de los más vulnerables”. Ciertamente, nuestro país tiene tasas de repetición, fracaso y abandono temprano desproporcionadamente elevadas en comparación con los países de nuestro entorno. Sólo un dato: en 2019, la tasa de abandono prematuro de los estudios fue del 17,3 %, la más alta de toda la Unión Europea, cuya media es del 10,3%. Es evidente que nuestro sistema educativo tiene aquí un serio problema, especialmente porque, como cabe imaginar, estas tasas afectan primordialmente al alumnado de los hogares con rentas más bajas.

Desde este marco, no me parece irrazonable la directriz ministerial de la flexibilización de la evaluación derivada de la pandemia: directriz 5 f): “La promoción de curso será la norma general en todas las etapas, considerando la repetición de curso una medida muy excepcional, que deberá estar sólidamente argumentada y acompañada de un plan preciso de recuperación”. Y la directriz 5 g): “La titulación deberá ser la práctica habitual para los alumnos de 4º de la ESO y de 2º de Bachillerato y de FP”. Además, es precisamente el alumnado más vulnerable y con peores resultados académicos el que no suele disponer ni del apoyo del entorno ni de los medios imprescindibles para hacer frente a la instrucción a distancia en las mejores condiciones.

A mi juicio, en la educación obligatoria apenas debería haber repetición (y sólo cuando cumpliera justificadas funciones pedagógicas) y todo el alumnado debería poder culminarla con éxito. Esto se puede conseguir de dos modos: la forma sencilla, barata y mala es rebajar el nivel de estudios y aprobar universalmente (a esto yo lo llamo populismo escolar), y la forma compleja, cara y buena es optar de verdad por un modelo de educación inclusiva, es decir, por acompañar a cada alumno/a desde sus potencialidades, intereses y ritmo de desarrollo personal con refuerzos específicos “personalizados” desde

el sistema ordinario. Un buen ejemplo de que esto es posible es Canadá, un país, por cierto, que suele tener magníficos resultados en el Informe PISA de la OCDE, lo que demuestra que es posible alcanzar a la vez los mayores niveles de calidad y equidad educativas (el “sistema educativo decente” al que antes aludí).

En otras palabras, la flexibilización de la evaluación y, en consecuencia, la regla general de la promoción de curso, sólo me parece razonable en el contexto de la pandemia en nuestro país, pero no con carácter general si no se hace con un enfoque serio de educación inclusiva. E incluso considerando razonables las razones de una medida excepcional como esta por la pandemia, son evidentes algunos efectos colaterales perversos que produce, como, por ejemplo, el elevado número de alumnos que ha conseguido en este curso el título de bachiller (en algunas comunidades, incluso con asignaturas suspensas), el consecuente elevado número de alumnos que ha superado la prueba de acceso a la Universidad, más fácil que nunca, y, por tanto, el elevado número de alumnos que entran en la Universidad sin haber acreditado seriamente las competencias para ello, lo que favorecerá, sin duda, el problema del fracaso escolar y el abandono temprano de estudios en las universidades (una situación, por cierto, que produce un importante coste económico) y, desde otro punto de vista, la caída del número de alumnos en la FP, que aún no cuenta en España con el porcentaje de estudiantes que pudiera reputarse equilibrado. Hacen falta más titulados de formación profesional (y más mujeres en los ciclos tradicionalmente masculinizados), así como hacen falta más estudiantes universitarios en carreras científicas y técnicas y menos en sociales. También estos desequilibrios son preocupantes.

El Gobierno central no sólo ha sugerido a las comunidades autónomas no hacer repetir a sus alumnos o evitar su promoción, también ha eliminado el requisito de las buenas notas para obtener cualquier tipo de beca escolar; ha cancelado las pruebas de evaluación diagnóstica de tercero y sexto de Primaria y de cuarto de la ESO previstas en la LOMCE y ha fragilizado al máximo la dificultad de la EBAU. No son precisamente crípticos los mensajes resultantes, por cierto, bastante coherentes entre sí.

La posible tentación gubernamental de rebajar el nivel de calidad del sistema educativo, tanto por razones éticas, aunque posiblemente erróneas por paternalistas, cuanto por razones tácticas, dado que es más fácil ser bueno que

justo y es palmario que un sistema menos exigente evita las críticas de un importante sector de la comunidad educativa, la tentación del populismo escolar, insisto, se ha podido ver particularmente justificada por la pandemia pero eso no debiera prestar cobertura de modo alguno al intento de extenderla más allá y de hacerla permanente, convirtiendo lo excepcional en la regla.

VI. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA PANDEMIA NO ES SÓLO UN PROBLEMA A RESOLVER EN EL CORTO PLAZO, SINO QUE, SOBRE TODO, HA MOSTRADO LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES QUE NECESITAN NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS A MEDIO Y LARGO PLAZO

La crisis sanitaria ha revelado, en definitiva, las debilidades de nuestros sistemas educativos y, correlativamente, la perentoria necesidad de desarrollar plataformas de enseñanza centralizadas para las administraciones educativas, programas de enseñanza a distancia para situaciones de este tipo, programas de apoyo y orientación específicos para las transiciones educativas, el aseguramiento de dispositivos y conectividad gratuitos y de calidad para todo el alumnado, la profundización en la digitalización de todos los sistemas, en la formación del profesorado, en el refuerzo del soporte técnico, en la priorización del seguimiento y refuerzo específicos del alumnado más vulnerable o con dificultades de aprendizaje, en los canales de comunicación entre el centro educativo y las familias, en tutorías, apoyo psicosocial y educación emocional, en educación para la salud, en los programas de verano y de refuerzo del aprendizaje para el alumnado que lo requiera, etc. (Informe UNICEF España, 2020: 5 ss.). Por no hablar de todas las medidas de seguridad sanitaria a establecer en los centros educativos mientras la pandemia no pueda ser eficazmente controlada mediante una vacuna.

En suma, los problemas en relación con el derecho a una educación de calidad e inclusiva no se van a resolver el día en que se encuentre una vacuna segura y eficaz. La pandemia ha operado como un indicador de alarma que nos muestra los cambios que hay que introducir en el sistema educativo. En nuestro país está en proceso la enésima reforma educativa. Es un magnífico momento para tener en cuenta las necesidades reales de mejora de la calidad

y la inclusividad del sistema, al mismo tiempo y con el mismo vigor ambas, y, por tanto, para salir de un cierto bucle del discurso educativo en la arena pública, a mi juicio, excesivamente apegado a las ideologías y a las inercias, con la tentación populista mencionada. El impulso reformista que a menudo muestran unos y otros suele ser unilateral, viejo, inadecuado, nugatorio e insuficiente. Hago mío, para concluir, el grito de Barbara Cassin y Victor Legrende (2020: 1) a propósito de la crisis escolar derivada de la pandemia: “cambiamos de ritmo: inventemos”. Me permito añadir: y pactemos.

VII. VII. BIBLIOGRAFÍA

- ADECCO: *Familia y Discapacidad*, Madrid, mayo de 2020.
- BOUVIER, A., *Le Monde*, 19 de mayo de 2020.
- CASSIN, B. y LEGRENDE, V., *Le Monde*, 14 de mayo de 2020.
- Comisión para la reconstrucción social y económica del Congreso de los Diputados, *Dictamen*, Madrid, 22 de julio de 2020.
- COTEC, *Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios*, Madrid, 20 de abril de 2020.
- ESPINOSA BAYAL, M. Á., “COVID-19, Educación y Derechos de la Infancia”, artículo gentilmente proporcionado por la autora, a publicar próximamente en la *Revista Internacional de Estudios sobre Justicia Social*, Madrid, mayo de 2020.
- FAD, BBVA, Educación conectada: Informe *Panorama de la Educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*, Madrid, 4 de junio de 2020.
- FEDEA: Informe sobre *Sistema educativo, formación del capital humano, ciencia e investigación tras la COVID-19*, Madrid, julio de 2020.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Cuaderno de campo*, 31 de marzo de 2020, <https://blog.enguita.info>.

- Fundación Secretariado Gitano, Informe: *Impacto de la crisis del COVID-19 sobre la población gitana*, en www.gitanos.org, Madrid, mayo de 2020.
- PEDRÓ, F., “Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades”, en *Sistemas educativos decentes*, Fundación Santillana, Madrid, 2018, pp. 71-100.
- REY MARTÍNEZ, F. y JABONERO, M. (coords.), *Sistemas educativos decentes*, Fundación Santillana, Madrid, 2018.
- RODRÍGUEZ, I., Comparecencia ante la Comisión parlamentaria para la reconstrucción social y económica, de 1 de junio de 2020.
- Save the Children, Informe: *Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuesta de equidad para la desescalada*, Madrid, abril 2020.
- UNESCO: *Inclusion and Education: all means all*, París, 2020.
- UNICEF España: Informe: *La educación frente a la COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*, Madrid, abril de 2020.
- VEGA, M.A. y GONZÁLEZ, M.P., “Escuela inclusiva, escuela de calidad: ¿pero no son lo mismo?”, en *Sistemas educativos decentes*, Fundación Santillana, Madrid, 2018, pp. 41-70.