



EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

The impact of COVID-19 on education

PILAR GIMÉNEZ ARMENTIA, FERNANDO VIÑADO OTEO
Universidad Francisco de Vitoria, España

KEYWORDS

SDGs
COVID-19
Education
2030 Agenda
United Nations
Digital gap
Social exclusion

ABSTRACT

In this research, we analyze the effects that Covid-19 has had on the achievement of the 2030 Agenda and specifically on SDG4 on education as a conditioning factor for social and economic development. The methodology used has been a systematic review of the texts of the United Nations and other international organizations. The results and discussion address the setback that the pandemic has meant for the achievement of the SDGs, requiring the involvement of governments and organizations with more effective measures for greater access to quality education and a reduction in the digitalization gap.

PALABRAS CLAVE

ODS 4
COVID-19
Educación
Agenda 2030
Naciones Unidas
Brecha digital
Exclusión social

RESUMEN

En esta investigación analizamos los efectos que ha tenido la Covid-19 en la consecución de la Agenda 2030 y específicamente en el ODS4 sobre la educación como factor condicionante del desarrollo social y económico. La metodología utilizada ha sido una revisión sistemática de los textos de Naciones Unidas y otros organismos internacionales. Los resultados y discusión abordan el retroceso que la pandemia ha supuesto para la consecución de los ODS, siendo necesarios la implicación de los gobiernos y organismos con medidas más efectivas para un mayor acceso a una educación de calidad y una reducción de la brecha de digitalización.

Recibido: 06/ 07 / 2022

Aceptado: 18/ 09 / 2022

1. Introducción

En el año 2000, la ONU asumió una responsabilidad histórica: erradicar la pobreza extrema y mejorar la salud, la educación y el bienestar de las personas más pobres, en un periodo de 15 años. Ese compromiso se plasmó en la Declaración del Milenio. En el 2015 se pudo comprobar que, aunque había habido avances importantes, el hambre seguía siendo un desafío cotidiano para casi 795 millones de personas en todo el mundo y la educación un tema prioritario. Era necesaria una agenda sucesora que consiguiera erradicar la pobreza y la desigualdad. Esta Agenda Post 2015, recoge 17 nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuya meta será el año 2030.

La educación de la población es un factor condicionante del desarrollo económico, ya que esta juega un papel decisivo en el adelanto social de los pueblos. El ODS4 plantea la necesidad de una educación y oportunidades de aprendizaje que provoquen reducir la brecha de la exclusión y la desigualdad.

1.1. De los ODM a los ODS. la implicación mundial en la agenda global a través de objetivos concretos y medibles

La preocupación de Naciones Unidas por consensuar una agenda global de lucha contra la pobreza y las desigualdades en el mundo se encuentra en el núcleo de sus propósitos tal y como aparecen recogidos en el artículo 1.3 de su carta fundacional, que consagra el principio de la cooperación internacional como instrumento para la solución de problemas globales de carácter económico, social, cultural o humanitario. Por este motivo este organismo no podía dejar pasar una fecha tan significativa como el año 2000, puerta de entrada al nuevo milenio para convocar a todos los países miembros a una reflexión de calado en torno a la erradicación de la pobreza y la desigualdad. En noviembre de ese año se convocaba una cumbre que desembocaba en la denominada *Declaración del Milenio*. Es la primera gran agenda mundial en la que sus miembros se comprometían a alcanzar objetivos tan significativos como la eliminación la pobreza extrema y el hambre, la reducción de la mortalidad infantil y la incidencia de graves enfermedades, como el VIH, la malaria o la tuberculosis. Estas ambiciosas metas fueron el punto de partida de la formulación al año siguiente de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Son ocho objetivos desgajados en 18 metas, evaluables a partir de 48 indicadores. También se ponía fecha para alcanzar estos objetivos, que debían de ser conseguidos antes del año 2015. En materia educativa el objetivo del milenio para el año 2015 pretendía alcanzar la enseñanza primaria universal y la igualdad de género en el acceso a la enseñanza.

En noviembre del año 2015 finalizaba el plazo marcado para la consecución de estas metas; era el momento de evaluar resultados. El balance fue dispar. Naciones Unidas resaltaba la reducción de la pobreza extrema en más del 50%, de 1.900 millones en 1990 a 836 millones en 2015, y la reducción también del 50% de la tasa de mortalidad infantil de menores de 5 años, pasando de 90 a 43 muertes por cada 1000 niños nacidos vivos entre 1990 y 2015. En el objetivo de la educación, la escolarización de menores y adolescentes desde 2000 hasta 2015 se duplicó. También hubo avances en cuanto a la disminución de la brecha de género en el acceso a la enseñanza universal. En el balance se señalaba que, a pesar de los progresos realizados, la educación universal seguía siendo un objetivo al que debería de prestarse mayor atención en el mundo post-2015, siendo deseable ampliar el foco hacia la educación secundaria. Asimismo, se resaltaba la importancia de contar con datos más fiables que sirvieran para obtener una fotografía más adecuada del punto de partida y los logros obtenidos, siendo de vital importancia que la información llegara a los actores clave rápidamente puesto que estos datos son la verdadera hoja de ruta que indica si se está avanzando en la dirección correcta (United Nations, 2015b).

Como efectos positivos adicionales se ha resaltado el frenazo al descenso de las partidas que los países desarrollados destinaban a la cooperación y el desarrollo, invirtiendo la tendencia descendente que alcanzó su mínimo histórico en el año 2001 (Kenny & Summer, 2011). La necesidad de contribuir a la mejora planetaria se instalaba en las conciencias de los países más fuertes económicamente.

Probablemente las reacciones más críticas a los ODM se planteaban desde los actores internacionales que quedaron fuera de la confección de esta agenda global: nuevos países emergentes y organizaciones no gubernamentales portadores de otros valores, que exigían una redefinición de metas y objetivos más acordes con realidades alejadas de las dinámicas de la globalización, y más proclives al multilateralismo; ideas y actores y sensibilidades que se recogerán en los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sanahuja & Tezanos, 2017). El mundo había cambiado, y la agenda global debía reflejar este nuevo *statu quo*. Se requería una agenda global no tan focalizada en los países empobrecidos bajo el prisma norte-sur, que debían ser sustituidos por una visión multidimensional de concepto de desarrollo (Gómez Gil, 2017). Por otro lado, ¿habían sido realmente útiles para cambiar el rumbo de la historia y cambiar las grandes decisiones de países y gobiernos? Las metas se cumplieron solo a medias; se estima un grado de cumplimiento de un 30%; tampoco han tenido la capacidad de dotarse de organismos supranacionales con capacidades ejecutivas; y también se han mostrado ineficaces para permear las grandes decisiones políticas (Martínez, 2014).

Por este motivo la Cumbre de Desarrollo Sostenible, celebrada en septiembre de 2015, se reformularon los ODM, transformándolos en Objetivos de Desarrollo Sostenible, conocidos por su acrónimo ODS. La Agenda 2030 fijaba ese año como plazo para la consecución de estos nuevos objetivos que fueron refrendados por 193 jefes de Estado y de Gobierno.

La estructura y naturaleza de los ODS ha variado respecto de los ODM. Si bien suponen una continuación del esfuerzo iniciado por estos, se han incrementado los objetivos (17), las metas (169) y los indicadores verificables (230). En relación con los objetivos, (ODM) se ha incrementado su alcance y ambición. También se acaba con la interpelación a los gobiernos en exclusiva. Si bien se considera que estos son los actores idóneos para liderar el cambio, se amplía la vocación de la agenda a otros actores sociales.

Por último, todos los objetivos deben tener en cuenta valores como el desarrollo sostenible, la brecha de género, los derechos humanos, o la lucha contra la desigualdad.

1.2. Evolución de los ODM hacia los ODS en materia educativa: objetivos más ambiciosos y evaluación más precisa

Si analizamos los objetivos en educación, la evolución es a metas más amplias y ambiciosas: del ODM 2, que buscaba alcanzar la enseñanza primaria universal, al ODS 4, que se fija garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El ODM 2 se ensancha, y pasa a ser una de las siete metas del área educativa, y no se limita a la educación primaria, sino también a la secundaria. Nuevas metas aluden a la educación preescolar, el acceso igualitario a la formación superior, el desarrollo de competencias para acceder al empleo, la mejora de los índices de alfabetización y aritmética y la eliminación de las disparidades de género y colectivos vulnerables.

Recabar estos datos no es tarea sencilla, e incluso en algunos países, imposible. El Instituto de Estadística de la UNESCO informó que, en su tarea de recolección de datos para medir los indicadores de los ODS 4 en los Estados Árabes, Asia y Pacífico, América Latina y el Caribe y África Subsahariana, un 20% de los países no proporcionaron datos. Participaron 18 de 19 países de los Estados árabes, 38 de 47 países de Asia-Pacífico, 26 de 42 países de América Latina y Caribe y 40 de 47 países de África Subsahariana (UNESCO, 2016).

Estas metas necesitan herramientas de verificación y monitorización más sofisticadas. En palabras del Instituto de Estadística de la UNESCO se requieren nuevos indicadores, métricas globales, herramientas de diagnóstico o la mejora de los procesos de recolección de datos, que proporcione “una nueva generación de datos internacionalmente comparables sobre educación que puedan ser utilizados no solamente para monitorear el avance, sino también para orientar las políticas y recursos a nivel nacional, regional y global, en forma más eficiente” (UNESCO, 2016, p. 85).

A pesar de estos inconvenientes, se está avanzando la recolección de datos, tanto en cantidad como en calidad, con nuevos e interesantes indicadores. Un ejemplo es el indicador de pobreza lectora (*learning poverty*), que va más allá de la tradicional tasa de analfabetismo. Este concepto, empleado por el Banco Mundial, define a aquella persona menor de diez años que es incapaz de leer y comprender un texto sencillo, combinando indicadores de aprendizaje y escolarización. La estadística mejora al no conformarse con que un menor esté escolarizado. Ahora se exige también verificar si esta escolarización está cumpliendo unos mínimos resultados educativos. De este modo, se puede constatar que el 53% de los niños en países de ingresos bajos y medios-bajos no puede leer y comprender una historia sencilla al final de la escuela primaria. También que, al ritmo actual, para el 2030 no se acabará con la pobreza lectora en el mundo (The World Bank, 2019).

Esta exigencia de cuantificación y evaluación es aún más importante cuando se combina el ODS 4 con el ODS 10, que persigue la reducción de la desigualdad entre países, ya que hay que “hacer visible lo invisible”. Hay que medir, contar y evaluar a los invisibilizados, los más de 60 millones de refugiados y desplazados –la mitad de los cuales son menores–sobre los que cuesta generar datos, a pesar de los esfuerzos de las agencias especializadas de Naciones Unidas (UNESCO, 2017). Hablamos de los verdaderamente desposeídos del planeta, los que nadie cuenta, y con los que no se cuenta.

Pero también existen lacras que se repiten en todas las sociedades y países, como la desigualdad. Ya en 2014 más del 75% de la población en países desarrollados viven en sociedades con ingresos más dispares que en 1990. La desigualdad tensiona las sociedades y siembra el germen de las diferencias entre ricos y pobres, las desigualdades de género y al desarrollo equitativo. En el campo de la educación se contempla la dimensión de la desigualdad desde el paradigma de la inclusión, para avanzar en una educación inclusiva se debe verificar que *no se deja a nadie atrás* por razón de su sexo, edad, raza, etnia, discapacidades, poblaciones indígenas, inmigrantes, niños y jóvenes, y cualquier persona que se encuentra en una posición desfavorecida (United Nations, 2017). Entre los hallazgos que golpean a las sociedades más prósperas está la cifra, aún desconocida, de niños no escolarizados por abandono de estudios o por motivos disciplinarios, de modo temporal o definitivo. Entre los excluidos, el porcentaje de niños con necesidades especiales es clamorosa hasta donde pueden encontrarse estudios y datos (UNESCO, 2020).

1.3. La pandemia de COVID-19, el confinamiento global y su incidencia en la Agenda 2030

Desde que el director mundial de la Organización Mundial de la Salud, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciase en marzo de 2020 que la enfermedad causada por el coronavirus 2019 (Covid-19) debía ser considerada como una pandemia de alcance mundial, más de 524 millones de personas en todo el mundo han sido infectadas por este virus. La mortalidad total, según el recuento que realiza la universidad estadounidense Johns Hopkins, ascendía en el mes de mayo de 2022 a más de seis millones de personas en todo el mundo; y las cifras continúan subiendo¹.

Es cierto que la pandemia va remitiendo en mortalidad, pero todavía supone un reto para los sistemas sanitarios, especialmente en el tercer mundo. Incluso un país tan hermético como Corea del Norte, que parecía ajeno a la globalización, ha reportado 62 muertos y una explosión en número de contagios de lo que aún los medios estatales describen escuetamente como una *fiebre* tremendamente contagiosa y letal. Este país comunicó su primer caso de Covid el 11 de mayo de 2022 y pocos días después la televisión estatal norcoreana NCTV reportaba casi 400.000 casos. El férreo hermetismo del régimen norcoreano no permite tener una información adecuada del número de infectados, pero los expertos advierten de la inminente catástrofe humanitaria y de la posible generación de nuevas mutaciones de consecuencias hasta el momento desconocidas y del potencial del virus para desestabilizar un país que vive una precaria situación humanitaria desde hace décadas (Oxford Analytica, 2020).

Tanto por el número de personas afectadas, como por la amenaza de colapso de los sistemas sanitarios y por la dimensión global del problema, la pandemia Covid-19 ha obligado a la adopción de medidas tremendamente drásticas por parte de los gobiernos tendentes a evitar su propagación, imponiendo confinamientos domiciliarios nunca vistos en nuestras sociedades. No es exagerado caracterizarlo como un desafío global inédito, el primero del siglo XXI. Un reto sin precedentes y cuya primera consecuencia ha sido la caída generalizada de la actividad económica global, un parón mundial con repercusiones económicas, especialmente relevante en los países más pobres del planeta.

La desaceleración económica necesariamente tiene que incidir en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y por ende en el ODS 4, que es el que se analiza en mayor profundidad en el presente artículo. Las consecuencias de la pandemia deben ser tenidas en cuenta en las previsiones de cumplimiento o desviación de los objetivos marcados por Naciones Unidas. Estamos a mitad del periplo de la Agenda 2030 y es un buen momento para hacer balance y ver si la velocidad de cumplimiento es adecuada, o si por el contrario hay que repensar las estrategias que hemos adoptado en el periodo 2015-2022.

Conviene recordar que la Agenda 2030 y los esfuerzos mundiales previos son en gran parte instrumentos de cooperación internacional; dicho de otro modo, mecanismos para la redistribución de la riqueza y reducción de la desigualdad global, que adquieren en la Agenda 2030 una absoluta prioridad a través del ODS 10 (Rísquez & Gil, 2017). La mayoría de los objetivos mundiales son en gran parte métodos de trasvasar recursos en pos de la consecución de objetivos de alcance mundial. Y consecuentemente, son un reflejo del poder internacional, habiéndose superado la lógica del poder estatal hacia estructuras de poder que van más allá del estado nación –transnacionales–, entidades cada vez más difusas y cuya responsabilidad escapa a los sistemas de rendición de cuentas clásico del estado nación (Martínez & Martínez, 2015). Es cierto que los imperativos perseguidos apelan a más actores y actúan en otros niveles de todas las sociedades implicadas, pero en todo caso suponen inversiones económicas y trasvases hacia los más desfavorecidos. La consecuencia de esta premisa es que, necesariamente, una disminución de los recursos económicos disponibles afecta a la consecución de los objetivos propuestos. Pero, más allá de esta constatación, la Covid ha producido otras distorsiones que conviene analizar.

2. Objetivos de la investigación

Tres son los objetivos que nos hemos planteado: analizar y hacer balance de los ODM y su redefinición en los ODS; analizar del impacto de la Covid-19 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y específicamente en el ODS4 acerca de la educación; y tres, extraer los puntos críticos de discusión para conseguir una educación que aminore la exclusión social.

3. Metodología

La metodología utilizada ha consistido en la recopilación y revisión comparada de los principales informes, tratados y documentos de Naciones Unidas, la Unión Europea, UNICEF y Organismos Internacionales sobre el tema. Se ha realizado también una revisión minuciosa y actualizada de la literatura existente sobre el impacto de la Covid-19 a nivel mundial y en la Agenda 2030, de algunos informes específicos emanados de diferentes observatorios de la educación de universidades y entidades públicas. Finalmente hemos estudiado, por su relevancia en el análisis y

1 Para una visión actualizada de los datos sobre la Covid-19 puede consultarse el recuento diario que efectúa la Johns Hopkins University en su Centro de recursos sobre el coronavirus que puede ser consultado online en <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

propuestas, el informe 2022 de la Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) sobre la evolución de la cohesión social y las consecuencias de la Covid 19 en España (FOESSA 2022).

El proceso de análisis ha seguido los siguientes pasos. Uno, recopilación de todos los documentos internacionales desde 2015 que incluían en su título, resumen o palabras clave, el concepto de educación como factor condicionante del desarrollo. Los términos de búsqueda han sido: Agenda 2030, ODM, ODS, desarrollo y educación. Tras la misma, extrajimos los documentos que consideramos tenían mayor interés o relevancia. Recopilamos un total de 54 documentos. Revisadas las categorías y desechados aquellos documentos que hacían referencia o repetían en gran medida a otros anteriores, nos quedamos con 17 documentos fundamentales de organismos internacionales, que son los que hemos citado en el presente artículo.

4. Resultados

4.1. La incidencia de la pandemia de la Covid-19 en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. Una desigualdad que se expande

Resulta innecesario abundar en el hecho de que ninguna sociedad estaba preparada para una pandemia con elevadas tasas de contagio y mortalidad como la provocada por la Covid-19, y que la incidencia de este evento en las agendas no pudo tenerse en cuenta. El impacto en la educación ha sido devastador, con cierres masivos de colegios y universidades como parte del confinamiento colectivo, lo que ha llevado a Naciones Unidas a calificar a la pandemia de Covid-19 como “la disrupción más grande en educación de la historia, causando un impacto prácticamente universal en docentes y profesores en todo el mundo, desde la educación primaria a la secundaria, formación profesional, instituciones, universidades, educación para adultos y establecimientos de mejora de habilidades. En abril de 2020, el 94% de los docentes en todo el mundo se vieron afectados por la pandemia, lo que supone 1.580 millones de niños y jóvenes cursando de preescolar a educación universitaria en todo el mundo” (United Nations, 2020a, p. 18).

Entre las consecuencias más inmediatas, el Banco Mundial señala pérdidas generalizadas de empleos, más acusado en el empleo femenino, que disminuyó un 4,2%, y altas tasas de abandono escolar por el acceso desigual al aprendizaje a distancia (The World Bank, 2020)

Por su parte, el reciente informe de la ONG Intermon-Oxfam ha puesto en evidencia que la brecha de la desigualdad se expande: la riqueza de los 10 hombres más ricos del mundo se ha duplicado durante la pandemia, mientras el 99% de la humanidad se ha deteriorado a causa de la Covid, registrándose el mayor incremento anual de riqueza de los multimillonarios desde que se tienen registros, lo que sucede en todos los rincones del planeta. El título del informe citado es un breve resumen de sus propias conclusiones: las desigualdades matan (Ahmed *et al.*, 2022).

En España el informe FOESSA cuando analiza la distribución de la renta comparada entre 2018 y 2021 pone en evidencia el descenso de las rentas más bajas respecto al porcentaje de la renta total y el incremento de las más altas (en 3,1 puntos porcentuales), cifra superior al incremento durante la crisis de 2008 (FOESSA, 2022, p. 111).

El impacto en los ODS es significativo, y ha supuesto un retroceso de décadas de progreso en la lucha contra la pobreza, exacerbando las desigualdades entre países. Naciones Unidas advierte de que el impacto no sólo será más profundo en los países con menos recursos, sino que impactará con especial fuerza en los más vulnerables: mujeres, niñas y niños y ancianos. Asimismo, el impacto en el medio ambiente, si bien beneficioso en el momento de la pandemia, debido a la reducción de la actividad, supondrá a medio plazo un repunte de las emisiones de CO₂. Lamentablemente, si hubiésemos invertido más recursos en la consecución de los ODS, el mundo estaría más preparado para superar esta situación (United Nations, 2020c).

4.2. El impacto directo en la educación y en el incremento de las desigualdades

Antes del impacto de este factor el ritmo de inversiones no era bueno para alcanzar los objetivos marcados para el ODS 4 en la Agenda 2030. Si algo se aprendió con los ODM y se ha trasladado a los ODS es que las metas deben ser verificables y dotarse de indicadores económicos que nos marquen el camino. A pesar de estas dificultades, el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de septiembre de 2020 ya indicaba que los costes necesarios para alcanzar el ODS 4 calculado en 2015 exigía un desembolso anual de 340.000 millones de dólares, lo que suponía incrementar el gasto en educación en todos los países del 3,5% del PIB al 6,3% (UNESCO, 2020). El Equipo de Informe de Seguimiento de la Educación actualizó el modelo en 2020 antes del impacto de la pandemia y avisaba de las desviaciones. Los avances en ODS 4 eran muy lentos, lo que exigiría nuevos desembolsos para cumplir con las metas planteadas: ya entonces, el déficit de financiación anual debía incrementarse de 39.000 a 148.000 millones de dólares, lo que suponía entre un 12% y un 19% del gasto total; sin contar con ciertas incoherencias entre objetivos y políticas, el marcado etnocentrismo y disparidad de resultados en función de cada país, resaltando, en el caso español, “la pasividad, el abandono y la manifiesta indolencia que una vez más está demostrando con los ODS, como ya hizo con los ODM” (Gómez Gil, 2017, p. 115).

Nunca antes en la historia se había dado una interrupción masiva de la educación. Aproximadamente el 95% de los estudiantes de todo el mundo dejaron de asistir a sus centros educativos como medida para frenar la propagación. Aquellos países dotados de infraestructuras de comunicación pudieron hacer frente a una educación a distancia, sin embargo, 463 millones de estudiantes de países de ingresos medios y bajos quedaron fuera o con unas posibilidades muy limitadas de aprendizaje.

Los últimos informes revelan que más de 6,8 millones de niños y niñas de primaria y secundaria corren el riesgo de abandonar definitivamente la escolarización. Estos factores exigen nuevas respuestas –es decir, mayores recursos– para dotar a los países afectados de mejores infraestructuras tecnológicas, adaptación del profesorado, iniciativas para la vuelta a la escuela y campañas específicas de segunda oportunidad para conseguir que aquellos menores que abandonen la escuela puedan, eventualmente, reengancharse. Lamentablemente, en estos momentos los modelos y predicciones no pueden cerrarse, puesto que, a pesar de la relativa estabilización de la pandemia, nada garantiza que puedan surgir de nuevo cepas más agresivas que empeoren este escenario (UNESCO, 2020).

Prácticamente todos los informes señalan la correlación entre una escasa educación y el incremento de la exclusión y pobreza. A su vez, los hogares con escasos ingresos y posibilidades, tienen mayores dificultades para acompañar a los menores en su proceso educativo y en la dotación de recursos que lo hagan posible. El informe del Alto Comisionado de la Pobreza Infantil señalaba la relación de esta infancia respecto al riesgo de pobreza en su edad adulta (2020). La pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas y la correlación entre estatus socioeconómico y resultados educativos. Si bien los centros de enseñanza públicos disponen de recursos para impartir la enseñanza en modalidad online, no todos sus estudiantes disponen de los recursos para recibirla (Cabrera, 2020).

La estructura habitacional en familias y hogares en riesgo de pobreza conllevan además, de las dificultades mencionadas, otras sobrevenidas. FOESSA ha estudiado cómo las condiciones de la vivienda, la posibilidad de disponer de un espacio tranquilo, con temperatura adecuada, con luz natural y sin ruidos influyen en el aprendizaje (2022, p. 473).

En suma, el confinamiento ha exacerbado las desigualdades, tanto por la disponibilidad de tecnologías para la educación como por la relevancia de los progenitores para suplir, durante la disrupción provocada por la pandemia, las lagunas educativas con su presencia, apoyo y supervisión. En Estados Unidos se ha verificado que los niños y niñas de un cierto nivel socioeconómico emplean un vocabulario tres veces más variado que aquellas familias que perciben subvenciones estatales y por tanto pertenecen a un nivel socioeconómico dependiente (United Nations, 2020a).

4.3. Impacto variable de la pandemia en la educación en función del área geográfica. El incremento de la brecha digital

Si bien el impacto de la Covid-19 ha impactado negativamente en todo el planeta, afectando las previsiones de cumplimiento de toda la Agenda 2030, su impacto no castiga a todos por igual. El Banco Mundial ha caracterizado el problema mundial en torno a la educación como una crisis global de aprendizaje, y el impacto de la pandemia como una *crisis dentro de otra crisis*, aunque reconociendo a la vez su potencial como catalizador de una radical transformación (The World Bank, 2020).

Siguiendo los datos de las Comisiones Económicas de Naciones Unidas por áreas geográficas, el panorama es francamente preocupante. Las previsiones más alarmantes inciden en las regiones más pobres del planeta. En África las comisiones económicas sectoriales de Naciones Unidas alertan del riesgo de hambrunas y una grave inestabilidad política en la región; que cuenta con más de 25 Millones de refugiados y desplazados. Las amenazas para el ODS 4 son graves, al constatarse que en el África subsahariana más del 90% de los escolares no tienen acceso a ordenadores en casa y el 82% no pueden acceder a internet. Más de 330 estudiantes y 8,5 millones de profesores no han podido acceder a sistemas de educación a distancia (United Nations, 2020b).

Por su parte, Asia también arroja perspectivas poco halagüeñas. Si en el año 2017 se preveía que se podía alcanzar la Agenda 2030 para el año 2052, en el año 2021 la previsión es que esta agenda tal vez pudiera alcanzarse para el año 2065. En relación con el ODS 4 el progreso ha sido lento e incluso se ha estancado. El Organismo de Naciones Unidas Asia Pacífico indica que en toda la región deben frenarse los indicadores negativos para conseguir los objetivos de calidad educativa: se están ensanchando las desigualdades en el acceso a la educación y los resultados educativos están empeorando, debido a la falta de servicios básicos, como electricidad u ordenadores. La educación universal no podría alcanzarse en la región para el año 2030; los niveles de lectura y conocimiento de matemáticas básicas no alcanzarían un mínimo aceptable en un 46% y un 56% respectivamente, de los 23 países de los que se han recabado datos (ESCAP, 2021).

Según los Datos de CEPAL, América Latina tampoco sale bien parada por el impacto de la pandemia, a pesar de que para el año 2021 se preveía un incremento global del PIB superior al 6%. La crisis social es grave: en comparación con las cifras del año 2020. El número de personas en situación de pobreza extrema pasaría de 81 a 86 millones, presentando además el mayor número de defunciones informadas por la Covid-19 en el mundo. Por

otro lado, el cierre de las escuelas también ha afectado a la alimentación, ya que alrededor de 85 millones de niños y niñas recibían algún tipo de alimentación en los centros escolares, y el cerrojazo a los centros de enseñanza ha afectado también a la calidad de la nutrición infantil en los sectores más vulnerables de la población, con lo que se advierte que “la población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes ha sido una de las más afectadas por los impactos socioeconómicos de la pandemia de COVID-19 y corre el riesgo de convertirse en una generación perdida” (CEPAL, 2021, p. 24).

En España esta brecha digital también se ha puesto de relieve durante la pandemia, no solo porque el acceso a los datos es casi el más caro de Europa sino porque un millón de alumnos o no tienen ordenador o bien disponen de uno solo para toda la unidad familiar (Daniele, 2020).

En definitiva, la pandemia de Covid-19 ha producido un deterioro notable en la calidad de la enseñanza caracterizada por un descenso de las materias asimiladas y habilidades adquiridas. Se ha constatado que el cierre de los centros de enseñanza ha comportado pérdidas significativas de aprendizaje, y un incremento sustancial en la desigualdad educativa, correlativa al estatus social del alumnado (Maldonado & De Witte, 2022). Si bien aún es pronto para evaluar este descenso en la calidad de la enseñanza y se precisa un aumento en la cantidad y calidad de las investigaciones, todo apunta a descensos importantes, aunque desiguales en el grado de asimilación de materias y habilidades, lo que ha venido a llamarse en el mundo anglosajón como *learning loss* (Donnelly & Patrinos, 2021). El impacto es desigual en función de los recursos y de los países analizados, pero las perspectivas son sombrías.

5. Discusión

5.1. El confinamiento masivo y la enseñanza a distancia. Necesidad de infraestructuras y nuevos recursos

Más allá de los números y las previsiones de cumplimiento de la agenda, el confinamiento provocado por la pandemia y la exigencia de aislamiento ha cambiado las metodologías y sistemas de enseñanza, que han tenido que aprender a introducir un nuevo elemento en el sistema de aprendizaje: la distancia física.

El confinamiento masivo y prolongado de la población ha obligado a realizar un esfuerzo sin precedentes para minimizar su impacto en la educación, consiguiendo que varias tendencias incipientes en el mundo social se exacerbasen y adelantasen su impacto en nuestras sociedades. Dos fenómenos han sido clave para entender la respuesta mundial ante este reto: el teletrabajo –si nos centramos en los docentes– y la enseñanza a distancia –poniendo el foco en los estudiantes y la metodología educativa–. Afortunadamente las tecnologías habían alcanzado un importante grado de extensión y madurez como para servir precisamente para una eventualidad tan extrema e inusual como el confinamiento domiciliario. Centrándonos en el fenómeno de la enseñanza a distancia, hay que recordar que las infraestructuras digitales no han llegado a todos los estudiantes. En concreto, en 68 de los 127 países sobre los que existen datos, han tenido que complementar su estrategia de enseñanza digital con el empleo de otros canales para llegar al alumnado. Se han difundido contenidos educativos a través de la radio y la televisión, además de preparar kits educativos que los estudiantes podían llevarse a sus hogares. El 75% de los países han empleado la televisión para impartir unidades didácticas para solventar las deficiencias en infraestructuras digitales (Dreesen *et al.*, 2020).

Por otra parte, desde diferentes informes se ha alertado de la necesidad de fomentar recursos educativos accesibles y plataformas tecnológicas de código abierto, eliminando la fuerte dependencia del sector privado en su construcción y rentabilización. La educación y su infraestructura no puede dejarse en manos de la empresa privada si se quiere reducir la brecha digital y la desigualdad tecnológica (UNESCO, 2020).

5.2. El impacto de la pandemia la metodología de enseñanza y en la evaluación. Necesidad de formación y nuevos materiales didácticos

El seguimiento y evaluación del alumnado también está sufriendo importantes cambios, resaltándose la importancia y el buen resultado de herramientas de evaluación individualizado que permitan el refuerzo selectivo de aquellas materias que cada estudiante de modo individualizado “falla” en un test, para reforzar las áreas donde existe menor asimilación de contenidos, además de aprovechar la potencialidad de las plataformas digitales para extraer estadísticas e informaciones relevantes relacionadas, entre otras materias, con la evolución del rendimiento del estudiante (Rubio *et al.*, 2021).

La evaluación se enfrenta a múltiples retos, como el rediseño de las pruebas, la evitación de prácticas fraudulentas –a pesar de contar con herramientas de detección de plagio– y una nueva manera de evaluar al alumnado. En este sentido la pandemia también ha puesto de relieve la insuficiencia de contar con metodologías y tecnología para impartir la educación a distancia, resaltando la necesidad de la adecuada formación del profesorado, ya que la educación online exige materiales didácticos, metodologías, dinámicas de participación y seguimiento y evaluación diferentes de la enseñanza clásica (Amaya *et al.*, 2021).

También hay que prestar atención a los materiales de aprendizaje y su adaptación al nuevo contexto. Desde el software educacional a las tendencias como la “gamificación”, o la convergencia entre juego y aprendizaje que están demostrado que potencian y mejoran las habilidades matemáticas (Araya *et al.*, 2019).

De momento, no existen todavía trabajos concluyentes; no obstante, la experiencia obtenida hasta la fecha sugiere que las clases online reducen los logros académicos del alumnado, en comparación con la enseñanza presencial. No obstante, las experiencias híbridas online-aula arrojan resultados similares a la enseñanza tradicional (Escueta *et al.*, 2020).

En la universidad pública española, se ha optado por modelos de presencialidad adaptada, o modelos híbridos de enseñanza que se han adoptado más por necesidades coyunturales que por una verdadera apuesta de la docencia universitaria por modelos híbridos u online, lo que aventura pocas probabilidades de grandes cambios a corto y medio plazo en la enseñanza pública universitaria (Área *et al.*, 2021). Estas estrategias improvisadas y marcadas por la necesidad también han sido calificadas de “enseñanza remota de emergencia”, basándose en un modelo donde se ha dado preferencia a las presentaciones multimedia en sistemas asíncronos. Se echa de menos una transición desde el paradigma tradicional de la clase magistral hacia modelos más colaborativos centrados en el alumnado (Pérez-López *et al.*, 2020).

La facilidad de plagio, copia de respuestas o consulta de materiales exige que los docentes inviertan más tiempo en diseñar sistemas de evaluación, más centrado en el desarrollo de competencias que en la memorización. La apuesta por la evaluación continuada parece una opción acertada frente al examen único o final (Grande de Prado *et al.*, 2021). Sigue siendo una asignatura pendiente incorporar la evaluación como retroalimentación del proceso formativo que nos ayuda a descubrir áreas de mejora y potenciarlas (Hattie & Timperley, 2020) haciendo del alumno el protagonista de su aprendizaje y que este se torne significativo (Resnick, 2002).

No debe perderse de vista que un 15% del alumnado español ya cursaba con normalidad educación a distancia con modalidades online y que, a pesar de las resistencias de la enseñanza tradicional por abandonar la clase tradicional, la posibilidad de volver a sufrir confinamientos existe, y la enseñanza a distancia debería producirse en un escenario completamente diferente, por lo que la flexibilidad en cualquiera de los modelos de enseñanza no puede perderse de vista (García Aretio, 2021).

6. Conclusiones

La presente investigación nos ha permitido mostrar con datos y sobre todo con una enorme confluencia de fuentes provenientes de diferentes organismos y estudios que la educación es un factor clave en el desarrollo y adelanto social de los pueblos, y que, tal como plantea el ODS 4, ampliar una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje a los sectores más vulnerables y desfavorecidos, tiene una repercusión directa en la reducción de la exclusión y la pobreza. Y esto mismo pasa en sentido inverso: una infancia sin educación conlleva un incremento de riesgo de pobreza en la edad adulta.

Constatamos que la pandemia ha incrementado las desigualdades y ha puesto en evidencia la actual brecha digital. Su impacto negativo ha sido mayor en aquellos países y en general, en los sectores más vulnerables y próximos a la exclusión. Se ha puesto también en jaque nuestros sistemas de enseñanza y la apertura a las nuevas tecnologías, descubriendo por un lado la riqueza que nos aportan y por otro las necesidades de recursos pedagógicos y formativos, tanto para los alumnos como para el profesorado.

Finalmente, estudiar el impacto de la Covid-19 en la educación nos ha llevado a mirar el desarrollo y la cohesión social de un modo integral. Los estudios que nos abrían luz acerca de las condiciones el hogar de los sectores en riesgo de exclusión, nos han confirmado la necesidad de trabajar de modo integral: trabajo, sanidad, educación, desarrollo comunitario, etc.

Siendo un problema complejo requiere una intervención compleja. Desde la investigación apuntamos a un mayor compromiso de las instituciones y organismos con medidas que favorezcan del desarrollo de infraestructuras tecnológicas y servicios básicos, una profundización en el modelo de docencia, seguimiento y evaluación y las posibilidades que otorga la tecnología y un trabajo en conjunto de los diferentes organismos que luchan por conseguir una mayor inclusión social e igualdad de oportunidades.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto de investigación “Responsabilidad Social, Migraciones y Desarrollo Humano” de la Universidad Francisco de Vitoria y financiado por el Grupo Santander de Responsabilidad Social.

Referencias

- Ahmed, N. et al. (2022). *Las desigualdades matan*. Intermon-Oxfam. <https://onx.la/1c28e>
- Alto Comisionado de la Pobreza Infantil. (2020). Informe «Pobreza Infantil y desigualdad educativa». <https://onx.la/d2995>
- Amaya, A., Cantú, D., Marreros, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea durante la contingencia del COVID-19, *Revista de Educación a Distancia*, 65(21), art 5. <http://dx.doi.org/10.6018/red.426371>
- Araya, R., Arias, E., Bottan, N y Cristia, J., (2019). ¿Funciona la gamificación en la educación? *Evidencia experimental en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Área, M., Behtencourt Aguilar, A., Martín-Gómez, S., San Nicolás-Santos, B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de la Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), art 3. <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus?. *International Journal of Sociology of Education*, 27–52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas LC/PUB.2021/17-P.
- Daniele, L. (2020, mayo 31). La epidemia destapa la brecha digital y pone contra las cuerdas a un millón de alumnos. *ABC*. <https://onx.la/26f3f>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). *Learning loss during COVID-19: An early systematic review*. Prospects.
- Dreesen, T., Akseer, S., Borssard, M., Pragma, D., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Ortiz, J.S. (2020). *Promising Practices for equitable remote learning. Emerging Lessons from COVID-19. Education Responses in 127 countries*. UNICEF.
- ESCAP (Economic and Social Commission for Asia and the Pacific). (2022). *Asia and the Pacific SDG Progress Report 2022. Widening disparities amid COVID-19*. United Nations. <https://onx.la/acc21>
- Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). Upgrading education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897-996. <https://doi.org/10.1257/jel.20191507>
- FOESSA. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España*. Fundacion Foessa - Cáritas Española Editores.
- Gobierno de España. (2018). Plan de Acción Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. <https://acortar.link/5cLPX4>
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. <https://onx.la/29eb9>
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la Covid-19, *Campus Virtuales* 10(1), 49-58. <https://onx.la/b024b>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2020). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Kenny, C., & Summer, A. (2011). *More Money or More Development: What have the MDGs achieved?* Center for Global Development. <https://onx.la/aa9a3>
- Maldonado, J.E & De Witte, K. (2022). The effect on school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Martínez, P. (2014). *Aprendizajes de los ODM: hacía una hoja de ruta post-ODM, Madrid, informe anual de la Plataforma 2015 y más*. Editorial 2015 y más.
- Martínez, P. J., & Martínez, I. (2015). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución de poder?. *Lan Harremanak - Revista De Relaciones Laborales*, 33, 73-102. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.16094>
- Naciones Unidas. (1945). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Oxford Analytica. (2020). COVID-19 could destabilise North Korea, *Expert Briefings*. <https://doi.org/10.1108/OXAN-ES251263>
- Pérez-López, E., Vázquez, A., Cambero, S. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. En G. Kirkman (Ed.), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 32-37. Oxford University Press. <https://dam-prod.media.mit.edu/x/files/papers/mres-wef.pdf>

- Rísquez Ramos, M., & Gil Payno, M. L. (2017). *La desigualdad económica en el marco de la Agenda 2030 de desarrollo: una asignatura pendiente*. XIX Reunión de Economía Mundial en la Universidad Internacional de Andalucía.
- Rubio, L., Pérez-Ruiz, S., & Gómez-Moñivas, S. (2021). *Enseñanza en los tiempos del COVID-19: Qué hemos aprendido sobre la enseñanza a distancia y sus posibles aplicaciones en los ODS*. Encuentros Multidisciplinarios.
- Sanahuja, J. A., & Tezanos, S. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible. *Revista Política y Sociedad*. 54(2) 533-555, <https://doi.org/10.5209/POSO.51926>
- The World Bank. (2019). Ending Learning Poverty: What will it take? <https://acortar.link/6d0cyP>
- The World Bank. (2020). Realizing the Future of Learning. From Learning Poverty to learning for everyone, everywhere. <https://acortar.link/GJv6aD>
- UNESCO. (2016). *Sentando las bases para medir el Objetivo 4 de desarrollo sostenible*, Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://onx.la/914e7>
- UNESCO. (2017). *Data Revolution in Education*, Institute for Statistics <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-213-6-en>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (2015a). *The Millennium Development Goals Report*. United Nations. <https://onx.la/0e170>
- United Nations. (2015b). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1*. United Nations. <https://urlzs.com/3YMnk>
- United Nations. (2017). *Leaving no one behind: equality and non-discrimination at the heart of sustainable development: a shared United Nations System framework for action*. United Nations. <https://urlzs.com/uJp8o>
- United Nations. (2020a). *Covid-19 and human development: Assessing the crisis, Envisioning the Recovery*. United Nations. <https://onx.la/bbbd0>
- United Nations. (2020b). *Policy Brief: Impact of COVID-19 in Africa*. United Nations. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-africa>
- United Nations. (2020c). *Shared Responsibility, Global Solidarity: responding to the socio-economic impacts of COVID-19*. United Nations. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/75741>
- United Nations. (2020d). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. <https://acortar.link/BBzQq>