

Impactos del cierre de escuelas sobre el derecho a la educación en la Argentina

Guillermo Ramón Ruiz¹ y Emilio Cornaglia²

Recibido: marzo 2023 / Evaluado: abril 2023 / Aceptado: abril 2023

Resumen. La pandemia del Covid19 ha tenido impactos sobre la escolarización en todo el mundo. En este trabajo se analizan algunos de los efectos que sobre el derecho a la educación han tenido las políticas de cierre escolar en el contexto argentino. Para ello, se consideran los resultados de las evaluaciones que el Estado nacional ha aplicado después del período de suspensión de clases presenciales. En términos metodológicos el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas. En primer lugar, se define a la educación como un derecho humano fundamental para luego comprender las implicancias que puede acarrear el cierre de las escuelas. En segundo lugar, se describen las características de la organización institucional del sistema escolar argentino en función de su normativa, lo cual incide en lo que pueden decidir los diferentes Estados subnacionales en materia de prestación del servicio educativo. Seguidamente, se analizan las medidas tomadas por las autoridades en los años 2020 y 2021 y los conflictos generados entre los diferentes niveles del Estado federal. Finalmente, se estudian los resultados obtenidos en las evaluaciones de la calidad educativa, y se coloca el foco en tres Estados provinciales para comparar el desempeño académico luego del cierre escolar. Los resultados son variados, aunque se evidencia un deterioro en comparación con los obtenidos en los años previos a la pandemia. Todo lo cual indica una afectación negativa sobre el ejercicio del derecho a la educación debido a las políticas implementadas, lo que deja secuelas en el desarrollo humano ulterior.

Palabras clave: derecho a la educación; normativas; derecho constitucional; cierre de escuelas; evaluación educativa

[en] Impacts of School Closures on the Right to Education in Argentina

Abstract. The Covid19 pandemic has had an impact on schooling around the world. This paper analyzes some of the effects that school closure policies have had on the right to education in the Argentine context. For this purpose, the results of the evaluations, that the national government itself has applied after the period of school closure, are considered. In terms of method, the design of this research includes qualitative techniques and quantitative techniques. Firstly, education is defined as a human right in order to understand the implications of school closures. Secondly, the characteristics of the institutional organization of the Argentine school system are described in terms of its normative. This has an impact on what the different subnational administrations can decide in terms of the provision of educational services. Then, the policies carried out by national and provincial authorities –in the years 2020 and 2021– and the conflicts generated between the different levels of the federal State are analyzed. Finally, the results obtained in educational quality assessments are studied, and the focus is placed on three provincial states to compare academic performance after school closure. Overall performance indicates a decline compared to those obtained in the pre-pandemic years. All of which evidences a negative impact on the exercise of the right to education due to the policies implemented. This has an impact on the further development of human beings.

Keywords: right to education; normative; constitutional law; school closure; educational assessment

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Análisis jurídico normativo: las bases constitucionales y legales del derecho a la educación y cronología de las medidas. 3.2. Análisis socio-demográfico. 3.3. Análisis de las Pruebas APRENDER. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ruiz, G. R.; Cornaglia, E. (2023). Impactos del cierre de escuelas sobre el derecho a la educación en la Argentina. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.87724>

¹ Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

E-mail: gruiz@derecho.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

² Universidad de Buenos Aires

email: emiliocornaglia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0297-5552>

1. Introducción

La pandemia del Covid19 ha tenido fuertes impactos sobre la escolarización. En la mayoría de los países el cierre de escuelas y el paso a la esfera digital a partir del año 2020 puso de manifiesto importantes diferencias en el acceso a las tecnologías digitales, tanto entre los Estados, como también dentro de ellos. Cerrar las escuelas por varios meses impide el acceso a experiencias de socialización claves en la primera infancia y en la adolescencia. La clase presencial no se reduce a repartir tareas y corregirlas, requiere la construcción de condiciones para que los estudiantes se puedan apropiarse de esos conocimientos a sus propios ritmos. La clase es interacción, supone dialogar. Según Litwin (2000), son diversos los aspectos del contexto y de las tecnologías educativas existentes en las instituciones escolares que operan como condicionantes (no determinantes) de la escolarización.

Al disponerse el cierre escolar, la brecha digital se sumó a la brecha social preexistente en los sistemas escolares y la amplificó, lo cual repercutió en pérdidas de aprendizaje entre los diferentes grupos sociales (Decuypere et al., 2021; Hurtado-Martín et al., 2023; Rivour y Morales, 2021; Soletic y Kelly, 2022; Zancajo et al., 2022). Además, debe considerarse que el cambio a la enseñanza en línea, sin una adecuada preparación previa, afectó tanto al aprendizaje como a la percepción de docentes y estudiantes sobre esta forma de enseñanza, ya que ambos grupos tuvieron que familiarizarse con tecnologías digitales de forma abrupta, sin instancias de programación didáctica que garantizaran estrategias favorables para los aprendizajes, a lo cual se sumaron los problemas de conectividad. Por ello, Hodges et al. (2020) indican que lo ocurrido ha sido una enseñanza a distancia de emergencia, no comparable con la educación en línea propiamente dicha.

Ahora bien, si se adopta el enfoque de derechos humanos (Abramovich, 2006; Alexy, 2008; Clérico, 2009) para analizar este problema se advierten algunas cuestiones que requieren particular atención: las obligaciones estatales en la materia, los compromisos que tienen los Estados en función del derecho internacional de los derechos humanos y las consecuencias negativas en la formación que puede provocar el cierre escolar durante la educación obligatoria. En efecto, el concepto de derecho humano aplicado a la educación contribuye a la definición de contenidos básicos de diverso alcance en los múltiples planos del desarrollo escolar (sistémico, institucional, grupal, individual), que a su vez se traducen en obligaciones a cargo del Estado, concretas y exigibles. La educación como derecho no sólo está garantizada en el orden jurídico interno de un Estado, sino que también forma parte del derecho internacional de los derechos humanos, el cual constituye un sistema normativo creado para el establecimiento de estándares internacionales y contenidos básicos y de obligaciones que dichos derechos generan para los Estados. Ellas pueden clasificarse como obligaciones de respetar, proteger, cumplir, realizar y garantizar el derecho a la educación. Este conjunto de obligaciones resulta sustantivo en función del contenido social del derecho a la educación y frente al contexto de exclusión que afecta a la región latinoamericana (Lorente Rodríguez y Ruiz, 2022). Consecuentemente, no es suficiente con que una norma declare que la educación es un derecho, es preciso además que se ejecuten planes y programas con financiamiento específico, así como estrategias que incluyan el diagnóstico periódico del sistema bajo los marcos normativos que garantizan el derecho a la educación.

Sin embargo, en la práctica el derecho a la educación no se limita al conjunto de obligaciones necesarias para garantizar su ejercicio. Si la educación es un derecho, tiene un valor intrínseco y dicho valor es cultural e histórico. Ello otorga centralidad al acceso al conocimiento, el cual es necesario para poder argumentar y también para promover el cambio y eliminar barreras que impiden el desarrollo de una vida digna para las personas. Ahí la importancia de pensar y de definir este derecho a partir de procesos educativos (Autor, 2020).

Ahora bien, la desvinculación escolar generada por la pandemia dio lugar al aumento de desigualdades estructurales preexistentes en los países latinoamericanos, que dificultan el ejercicio efectivo de este derecho humano. En América Latina, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), la pandemia ha agudizado la pobreza extrema. A fines del año 2020, el 12.5% de la población, o sea, 1 de cada 8 latinoamericanos se encontraba en extrema pobreza, esto es más de 1 punto porcentual que antes del inicio de la pandemia y casi 5 puntos porcentuales más que en 2014. Esto significa que a finales de ese año un total de 209 millones de personas se encontraban por debajo del umbral de pobreza. La región ha tenido un promedio de cinco meses sin clases presenciales, frente a los dos meses y medio de otras regiones, como Europa. Según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021), la región experimentó un promedio de 158 días sin clases presenciales en 2020. Esta situación afectó a más de 160 millones de estudiantes en la región. A mediados de 2021, más de 100 millones de estudiantes se encontraban en sistemas educativos que solo estaban parcialmente abiertos, unos 60 millones estaban en sistemas totalmente cerrados y menos de un millón en sistemas abiertos completamente.

En el caso particular de Argentina se destaca que sus escuelas han estado cerradas (de forma total o parcial) un total de 79 semanas entre los años 2020 y 2021. Esto ubica al país en el octavo lugar en el mundo y el segundo en Sudamérica en cuanto a cantidad de semanas con las escuelas cerradas (UNESCO, 2021). No obstante, si se toma la fecha del 16 de marzo de 2020 como el comienzo de las medidas de cierre de escuelas –según lo dispuesto por Estado argentino– y si se considera el 23 de septiembre de 2021, cuando se recomendó el retorno a la presencialidad plena, se alcanza un total de 592 días, o sea, 84 semanas y media, uno de los períodos más extensos del mundo.

El sistema educativo argentino se caracteriza por la diversidad de sus instituciones, por sus recursos, y por las características socioeconómicas de la población que atiende. De acuerdo con su Constitución Nacional, el sistema escolar tiene una organización descentralizada en el contexto de un Estado federal, y los Estados subnacionales poseen competencias originarias, no delegadas, en materia educativa. Si bien a lo largo de su historia, se evidenciaron procesos de centralización educativa, entre las décadas de 1960 y 1990, se llevó adelante la provincialización completa de la administración, financiamiento y prestación de la educación escolar (Paviglianiti, 1990). Ello dejó

poco margen de injerencia al Estado nacional sobre las definiciones curriculares y académicas de los sistemas escolares provinciales, con lo que se favoreció la desigualdad (Krüger et al., 2022; Riquelme et al., 2021). Por ello las decisiones de cierre escolar, implementadas por el Poder Ejecutivo Nacional en el contexto de la pandemia del Covid19, resultaron muy cuestionables desde el punto de vista constitucional (ya que no respetaban las competencias provinciales en la materia), y también desde la perspectiva del enfoque de derechos humanos debido a que afectaron el ejercicio igualitario del derecho a la educación. Esto último redundó en las diferentes experiencias escolares que tuvo la población –durante los años 2020 y 2021– en función de su lugar de residencia y de las acciones que llevaron los gobiernos provinciales respectivos. Así se identificaron diversas situaciones: escuelas que ya trabajaban desde hacía tiempo con tecnologías digitales, por medio de plataformas complementarias a la presencialidad, no solo en contenidos educativos sino también para la comunicación entre la escuela y la familia; y en el otro extremo, instituciones que nunca habían implementado recursos tecnológicos a través de plataformas digitales (Álvarez et al., 2020). Todo esto ha dejado desigualdades en la formación de la población escolar, lo cual puede ser evidenciado a través de las evaluaciones llevadas adelante por el propio Estado argentino.

2. Método

En términos metodológicos el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis jurídico normativo y la generación de tipificaciones comparativas de las fuentes oficiales consideradas. También se utilizaron técnicas cuantitativas en el análisis de estadísticas para poder dimensionar, por un lado, las características sociodemográficas de la población y, por otro lado, los resultados de la evaluación de la calidad educativa. Para el análisis cualitativo se realiza un análisis constitucional y legislativo sobre las regulaciones del derecho a la educación, así como una descripción analítica de las decisiones tomadas por el Poder Ejecutivo Nacional, vinculadas con la política educativa en tiempos de pandemia (tanto bajo la forma de decretos de necesidad y urgencia [DNU] como de resoluciones ministeriales), y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). Se define, además, al derecho a la educación en el contexto del federalismo y sus implicancias en términos académicos, en virtud de las políticas de cierre escolar implementadas por el Estado nacional durante los años 2020 y 2021.

Por otra parte, para el análisis cuantitativo se tomaron los resultados obtenidos en las Pruebas APRENDER realizadas en 2021, comparándolos con los del año 2018, y se focaliza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en las provincias de Buenos Aires y Mendoza. Estas evaluaciones constituyen el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y conforman el Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa (Resolución 280 del CFE del año 2016). La selección de estas jurisdicciones provinciales se basa en sus características demográficas y por el rol asumido durante el período analizado: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con una población de 3120612 habitantes (tiene una superficie de 203 km²), estaba gobernada por la oposición; se enfrentó a las decisiones del gobierno nacional y judicializó el tema. La provincia de Buenos Aires es la más extensa (307571 km²) y la más poblada (17569053 habitantes) del país; estaba gobernada por el oficialismo, y llevó adelante un cierre completo de sus escuelas. Por último, la provincia de Mendoza es la quinta más poblada, con una población total de 2014533 habitantes (su superficie es de 148827 km²); estaba gobernada por la oposición y mantuvo una posición similar a CABA. En total, estas jurisdicciones suman 22704198 habitantes, el 49% de la población total de 46044703 de personas (INDEC, 2023). Asimismo, para el análisis cuantitativo, con el objetivo de completar la descripción sociodemográfica, se analizan tres indicadores extraídos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC): hogares y personas según condición de hacinamiento; hogares y personas según la calidad de los materiales de la vivienda; porcentaje de población de 4 a 17 años según el clima educativo del hogar.

3. Resultados

En este apartado se distinguen tres dimensiones de análisis en función de los datos utilizados (normativos, estadísticos, evaluativos) para poder interpretar los impactos sobre el derecho a la educación que tuvieron las medidas tomadas por las autoridades argentinas durante los años 2020 y 2021 en el contexto de la pandemia del Covid19. En primer lugar, se presenta un análisis de la organización del sistema escolar y se pone el foco en las medidas tomadas por el Estado nacional que contradicen las competencias que tienen los Estados provinciales en materia educativa. En segundo lugar, se realiza una somera caracterización sociodemográfica de la población en el período 2020-2021. Finalmente, se realiza un análisis de los resultados de las Pruebas APRENDER realizadas en noviembre de 2021, tomadas a estudiantes de sexto grado del nivel primario. Estos datos permiten indagar parcialmente el impacto que tuvo el cierre de escuelas en el aprendizaje de la población escolar.

3.1. Análisis jurídico normativo: las bases constitucionales y legales del derecho a la educación y cronología de las medidas

En Argentina el derecho a la educación tiene un amplio reconocimiento constitucional desde su origen como Estado-nación. En el artículo 14, redactado en 1853, se establece (junto con otros derechos) que todas las personas tienen el derecho a enseñar y a aprender de acuerdo con las leyes que reglamenten su ejercicio. La Constitución tuvo re-

formas, la más importante fue la de 1994 ya que incorporó técnicas del derecho internacional de los derechos humanos (Bidart Campos, 1997; Gargarella y Guidi, 2019; Sciocioli, 2015).³ Consecuentemente, según las bases constitucionales, el derecho a la educación supone:

- 1) un conjunto de definiciones sobre objetivos y fines de la educación (la unidad nacional con respeto a las particularidades provinciales; la promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación; la educación intercultural y bilingüe),
- 2) el respeto del derecho de los particulares a fundar escuelas privadas y el de los padres a decidir la orientación de la educación de sus hijas/os,
- 3) obligaciones a cargo del Estado para permitir el acceso a la educación mediante la promoción de la gratuidad y equidad para: asegurar el derecho a aprender de todas las personas que habitan Argentina (artículo 14); garantizar la educación primaria en las provincias (artículo 5°); asumir la responsabilidad indelegable en materia educativa (artículo 75, inciso 19).

Es importante destacar que la organización del sistema educativo debe ser analizada en función de su Estado federal. Sobre la base del principio que sienta el artículo 121 de la Constitución Nacional, el artículo 5° establece que las provincias son responsables de la educación primaria en sus territorios y en el artículo 75, incisos 18 y 19, se dispone que el Congreso Nacional debe “sancionar leyes de organización y de base del sistema educativo”. A su vez, una interpretación armónica de estas normas permite el desarrollo de políticas de concertación entre el Estado federal y las provincias, que incluyen a la educación, como una competencia concurrente entre ambos niveles de gobierno, con diferentes responsabilidades.

El Estado argentino reglamentó intensamente el ejercicio del derecho a la educación en las últimas décadas, y como una consecuencia de esa regulación dispuso la extensión de la obligatoriedad escolar.⁴ En efecto, la Ley de Educación Nacional (aprobada en 2006) regula el ejercicio de este derecho (artículo 1°), reconoce los tres niveles (federal, nacional y jurisdiccional) de gobierno del sistema y promueve la concertación en el ámbito del Consejo CFE para la definición de políticas educativas federales. De todos modos, es el nivel jurisdiccional, a cargo de los gobiernos de los 24 Estados subnacionales, el que concentra las mayores responsabilidades en relación con la planificación, organización, administración y financiamiento del sistema educativo. En suma, como ya se dijo, la educación escolar en Argentina constituye una competencia de las provincias, no delegada al Estado nacional. Por ello la decisión de mantener cerradas las instituciones escolares ha sido materia de conflicto ya que el Estado nacional no posee competencias constitucionales para disponerla.

Al inicio del curso académico 2020, Argentina se plegó a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de una serie de Decretos de Necesidad y Urgencia (DNU) del Poder Ejecutivo Nacional y Resoluciones Ministeriales para establecer el aislamiento social para contener la propagación del virus del Covid19 y como parte de ello se dispuso el cierre de las instituciones escolares. El calendario escolar para el año 2020 se aprobó el 18 de diciembre de 2019 (Resolución 361 del CFE) y establecía el inicio de clases para el 2 de marzo del 2020, salvo para las provincias de Chubut, Mendoza y Misiones.⁵ A pesar de la información existente para ese entonces sobre la pandemia, las clases comenzaron según lo previsto en el calendario. Sin embargo, el 10 de marzo el Ministerio nacional emitió la Resolución 82 a través de la cual recomendó la adopción de una serie de medidas en los establecimientos educativos, las cuales consistían en reforzar la prevención de infecciones respiratorias y el aislamiento en cuarentena por 14 días para quienes habían estado en áreas con circulación de coronavirus.

El 11 de marzo la OMS calificó como pandemia el brote de Covid19. Dos días después el Presidente de la Nación dictó el DNU 260 por el que se amplió la emergencia en virtud de la pandemia. Allí se estableció que la autoridad de aplicación era el Ministerio de Salud nacional. Asimismo, se determinó el aislamiento obligatorio durante 14 días y acciones preventivas destinadas a los casos sospechosos, a quienes habían recibido confirmación médica de haber contraído el virus, y a sus contactos estrechos. Este decreto disponía que: “el Ministerio de Educación establecerá las condiciones en que se desarrollará la escolaridad respecto de los establecimientos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones.” El día 16 de marzo el mismo Ministerio dictó la Resolución 108 por la que decidió la suspensión del dictado de clases presenciales por 14 días.

Por otra parte, mediante la Resolución 106 del Ministerio de Educación, se creó el Programa Seguimos Educando. Entre las acciones de este programa, se realizó la puesta en línea de una plataforma digital que incluía recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea. El Programa también estableció la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública.

³ En la Constitución argentina el derecho a la educación aparece reconocido y definido en sus contenidos, principalmente, en los artículos: 14; 75 (incisos 17, 19, 22, 23); 41; y 42.

⁴ Como consecuencia de las reformas escolares, diferencialmente aplicadas por las provincias, las duraciones de las escuela primaria y secundaria varían: 12 provincias tienen un nivel primario de 7 años y un secundario de 5; mientras que otras 12 poseen 6 años de duración para cada uno de estos niveles escolares. La educación obligatoria abarca los niveles: inicial (desde los 4 años de edad), primario y secundario (hasta su conclusión).

⁵ El calendario escolar se extiende de marzo a diciembre. Aunque algunas provincias inician sus cursos en febrero.

¿Qué ocurrió? En términos de planeamiento, se puede decir que al inicio las acciones fueron reactivas y apresuradas. En el mediano plazo, las medidas de cierre se prolongaron, pero en el contexto federal, las respuestas provinciales fueron diversas (Artopoulos, 2020; Cardini et al. 2020). Lo cual agudizó los problemas de enseñanza remota sin la programación didáctica adecuada para garantizar los aprendizajes y con ello el ejercicio igualitario del derecho a la educación. A continuación, se presentan algunas de las normas vinculadas con el cierre escolar, aprobadas en aquel año.

Tabla. 1. Normas educativas aprobadas por el gobierno argentino en el año 2020.

Tipo de norma y fecha	Organismo del Estado que la aprobó	¿Qué dispuso?
Resolución 108 – 16/03/2020	Consejo Federal de Educación	Suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos por 14 días corridos a partir del 16 de marzo
Decreto presidencial de Necesidad y Urgencia 297 – 19/03/2020	Poder Ejecutivo Nacional	Se dispuso la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)
Resolución 363 – 15/05/2020	Consejo Federal de Educación	1) orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica 2) realización de la Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica 3) suspensión de la aplicación de la prueba APRENDER durante el ciclo lectivo 2020
Resolución 423 – 31/05/2020	Ministerio de Educación Nacional	Creación del Consejo Asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas, de carácter multidisciplinario y consultivo
Decreto presidencial de Necesidad y Urgencia 520 – 07/06/2020	Poder Ejecutivo Nacional	Se prorrogaron las medidas del ASPO y se mantuvieron suspendidas las clases en todos los niveles y en todas sus modalidades de enseñanza
Resolución 368 – 01/09/2020	Consejo Federal de Educación	Creación del programa ACOMPAÑAR – Puentes de Igualdad, para facilitar la reanudación de trayectorias escolares
Resolución 370 – 08/10/2020	Consejo Federal de Educación	Aprobación de los Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas
Decreto presidencial de Necesidad y Urgencia 814 – 25/10/2020; que tuvo a su vez prórrogas	Poder Ejecutivo Nacional	Ratificaba las condiciones establecidas en las resoluciones del CFE para el reinicio de clases presenciales
Resolución 374 – 09/11/2020	Consejo Federal de Educación	Definió que los calendarios escolares de las 24 jurisdicciones para el año 2021 deberían ajustarse a las tres modalidades: presencialidad, no presencialidad y modalidad combinada
Resolución 375 – 09/11/2020	Consejo Federal de Educación	Estableció el desarrollo del Sistema Integral de Información Digital Educativa, como una herramienta para acompañar las trayectorias educativas y garantizar el derecho a la educación

Como puede observarse ha habido una alta profusión normativa del Estado federal (a través de las resoluciones del CFE) y del Poder Ejecutivo Nacional (decretos presidenciales y resoluciones ministeriales). En simultáneo a estas medidas, las provincias desplegaron diferentes acciones complementarias que apuntaban al mismo objetivo de garantizar la continuidad pedagógica (los cuales por motivos de espacio no son analizados en este trabajo).⁶ Un dato importante que surgió de la encuesta a equipos directivos y hogares, realizada en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Resolución 363 del CFE), fue que menos de la mitad de los hogares contaba en el año 2020 con acceso fijo de buena calidad en la señal a internet, 3 de cada 10 hogares no tenían acceso fijo a Internet: 27% accedía sólo por telefonía celular y 3% no tenía internet de ningún tipo. En hogares con internet fijo, la tercera parte poseía problemas en la señal. El 53% no contaba con una computadora liberada para uso educativo. La encuesta indicaba también que el piso tecnológico de los hogares que asistían a escuelas del sector privado duplicaba al de los que asistían al sector estatal (Ministerio de Educación, 2020).

Si bien en los meses finales del año 2020 hubo algunos indicios de las autoridades nacionales de retornar a las clases presenciales en la educación obligatoria (véase la Tabla precedente), ello no ocurrió. Las diferentes medidas prorrogaron el aislamiento social y con ello se mantuvieron las clases presenciales suspendidas. A partir de la Resolución 364 del CFE se había previsto la posibilidad de que nueve provincias (Catamarca, Formosa, San Luis, Santiago del Estero, Tucumán, Corrientes, Misiones, Santa Fe y San Juan) volvieran a tener clases presenciales en la segunda parte del año 2020 (porque había una menor circulación del virus en sus territorios). La propuesta consistía en la apertura de las aulas en las localidades más pequeñas o en la ruralidad, de forma escalonada y con asistencia

⁶ Vale destacar que no existe información oficial disponible sobre la efectividad de esas medidas en cuanto a la formación y la retención de estudiantes en esos dos años.

alternada. Sin embargo, llegado el mes de agosto, ocho de las nueve provincias decidieron suspender el retorno a clases presenciales debido a las condiciones epidemiológicas de sus distritos (San Juan permitió el retorno a las clases presenciales en 14 de sus 19 departamentos municipales).

Por otra parte, a partir de ese mismo mes de agosto de 2020 comenzaron protestas en rechazo a la vuelta a clases presenciales por parte de los gremios docentes,⁷ así como conflictos políticos en el nivel nacional y también manifestaciones, desde diferentes sectores de docentes, ONG y padres-madres de estudiantes, contrarias al mantenimiento del cierre escolar.⁸ El conflicto más notorio fue el que se inició entre las autoridades nacionales y algunas jurisdicciones provinciales como el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual se oponía al cierre dispuesto por el gobierno nacional. Así, las hojas del calendario escolar avanzaron y también lo hicieron las discrepancias entre las jurisdicciones provinciales, a favor y en contra de la presencialidad, hasta que concluyó el ciclo 2020.

A partir del año 2021, el conflicto se agudizó y las provincias se diferenciaron notoriamente en las acciones a seguir respecto de la presencialidad. Algunas jurisdicciones como CABA y la provincia de Mendoza decidieron comenzar su calendario escolar el 17 de febrero de 2021. Por su parte, el CFE emitió las resoluciones por las cuales readecuó los indicadores sanitarios y determinó las pautas para el regreso seguro a la presencialidad en 2021. De este modo se reducían algunas de las restricciones en favor de un regreso a la presencialidad plena o de forma combinada. Sin embargo, el 14 de abril de 2021, se dictó otro decreto presidencial (DNU 241), que denunciaba un aumento de casos de Covid19 en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA),⁹ y suspendía las clases presenciales. Esta medida dio lugar a una confrontación entre las autoridades nacionales y jurisdiccionales. En particular, el gobierno de CABA inició una acción ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación para obtener la inconstitucionalidad del decreto de necesidad y urgencia, que suspendía las clases presenciales en su territorio. Algo que, según CABA, no se basaba en pruebas que lo justificaran, y además porque el Congreso Nacional –que constituye el ámbito para la toma de estas medidas– se encontraba en pleno funcionamiento.

El día 4 de mayo de 2021 se conoció el fallo de la Corte Suprema. En él se declaró la inconstitucionalidad del DNU dictado el 14 de abril, y se sostuvo que esta decisión debería servir de orientación, como criterio jurídico (pero no sanitario), para la implementación de medidas que refieran al derecho a la educación en el marco de la distribución de competencias entre el Estado federal y los Estados provinciales. El fallo posee una clara argumentación derivada del propio texto constitucional e indica las siguientes consideraciones: 1) que en el artículo 2º del decreto se establecía que las provincias podían decidir sobre la continuidad o la suspensión de sus clases, pero no así el gobierno de CABA; esto cercenaba el principio de igualdad al evidenciar una discriminación arbitraria entre las jurisdicciones provinciales; 2) que la mención a una región metropolitana no constituía un área susceptible de adopción de políticas específicas por parte del Estado nacional, ya que no se ajustaba a lo dispuesto por la Constitución nacional; 3) que al igual que a las provincias, le correspondía al gobierno de CABA tomar decisiones sobre los modos de promover y asegurar la educación a sus habitantes, por lo que el DNU lesionaba la autonomía de esta jurisdicción. De esta forma, según el fallo, el gobierno federal se había arrogado potestades locales por lo que el gobierno de CABA tenía legitimación para defender sus atribuciones constitucionales. En una de sus definiciones más contundentes, el fallo destacaba que la emergencia no creaba poderes nuevos (para el Ejecutivo Nacional).

Ante esta realidad, las posibilidades del gobierno nacional de incidir en las decisiones de política educativa quedaron reducidas al mínimo, aunque aumentó la fuerte disputa entre el oficialismo y los Estados provinciales gobernados por la oposición, como CABA y Mendoza. Esto quedó demostrado en algunas decisiones tomadas por el CFE en las cuales estas dos últimas jurisdicciones votaron en contra, tales como las Resoluciones del CFE: 394 del 4 de mayo de 2021; 398 del 21 de julio; y 400 del 26 de agosto. Fue en sólo a partir de la Resolución del CFE 404, fechada el 23 de septiembre de 2021, que se logró la unanimidad en la votación dentro de dicho cuerpo. En esta última se recomendaba el retorno a la presencialidad plena, con lo cual finalizaba el período de cierre escolar abierto el 16 de marzo del 2020.

3.2. Análisis socio-demográfico

Los datos sociodemográficos surgidos de la EPH dan cuenta de altas tasas de pobreza: en el primer semestre de 2020 el porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza alcanzó el 30.4%, en ellos vivía el 40.9% de las personas de esta muestra. Dentro de este conjunto, el 8.1% de hogares estaba por debajo de la línea de indigencia, e incluía al 10.5% de las personas.¹⁰ Esto implica que –según la EPH– por debajo de la línea de pobreza se encontraban 2849755 hogares, 11680575 personas y, dentro de ese conjunto, 754155 hogares estaban por debajo de la línea de indigencia,

⁷ Los sindicatos docentes profundizaron mes a mes su rechazo a la vuelta a la presencialidad. La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que es una organización de segundo grado que nuclea a los sindicatos docentes de las jurisdicciones provinciales, fue la principal opositora al retorno a las clases presenciales durante el resto de 2020 y el 2021.

⁸ Se destaca una carta titulada: Hay que volver a la escuela (https://www.clarin.com/sociedad/carta-500-docentes-piden-volver-manera-urgente-es-cuelas_0_MbfeYZLKU.html) en la que exigían el *retorno urgente* a clases presenciales debido a que el cierre escolar producía “daños que pueden ser irreparables”.

⁹ El AMBA es un área geográfica que concentra alrededor de 14 millones de habitantes (lo cual equivale al 35% de la población del país) y abarca la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 municipios de la provincia de Buenos Aires. Todo ello configura un espacio urbano propio de una megápolis.

¹⁰ Según el INDEC (2020), el método de la línea de pobreza consiste en establecer, a partir de los ingresos de los hogares, si estos tienen capacidad de satisfacer (por medio de la compra de bienes y servicios) un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales.

es decir, 2995878 de personas eran indigentes (INDEC, 2020). En este apartado se toman en cuenta solamente algunos indicadores que permiten contextualizar la situación educativa de la población. En primer lugar, el indicador sobre hogares y personas según condición de hacinamiento presenta, en el primer semestre de 2020, un total de 227000 hogares (2.4% del total) con 1349000 personas (4.7% del total) que vivían en condiciones de hacinamiento crítico, lo cual significa que había más de tres personas por cuarto o habitación. A la vez, existían 1310000 hogares (14% del total) en los cuales vivían de dos a tres personas por cuarto o habitación, lo cual significaba 6031000 personas (21.1% del total). En segundo lugar, en relación con el porcentaje de hogares y personas según la calidad de los materiales de la vivienda. Los datos revelan que un 6.4% de los hogares estaba compuesto por materiales de calidad insuficiente y un 12.5% parcialmente insuficiente, mientras que un 8.4% de las personas vivía en un hogar compuesto por material de calidad insuficiente y un 14.8% parcialmente insuficiente. Esto suponía que 2404000 personas vivían en hogares cuyos materiales eran de calidad insuficiente y 4231000 parcialmente insuficiente.

En tercer lugar, se puede destacar el indicador sobre el porcentaje de población de 4 a 17 años según el clima educativo del hogar. Según el anexo metodológico que acompaña el informe de la EPH, esta variable está definida como el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas mayores de 18 años que residen en el hogar. Para la construcción del clima educativo del hogar se tiene en cuenta la cantidad de años de estudio que implica formalmente cada nivel educativo para su aprobación. Para la agregación, se promedia la cantidad de años de escolarización de los componentes correspondientes de cada hogar. Finalmente, se crean rangos que permiten identificar hogares según su clima educativo. Si se tiene en cuenta la duración de los diferentes niveles escolares, se puede determinar entonces que (en función de la cantidad de años de escolarización promedio) un nivel educativo muy bajo representa menos de 7 años de escolaridad, el bajo desde 7 y menor a 11, el medio desde 11 y menor a 14, el alto desde 14 y menor a 16 y el muy alto desde 16 y más. De este modo se observa que, de la población de 4 a 17 años, un 4.5% vivía en hogares con clima educativo muy bajo, un 45% bajo, un 32% medio, un 10.3% alto y un 8.3% muy alto.

3.3. Análisis de las Pruebas APRENDER

En esta sección se analizan los resultados obtenidos, en las Pruebas APRENDER de Matemática y Lengua, por estudiantes de sexto grado de educación primaria en los años 2018 y 2021; y en particular se consideran los datos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires y Mendoza (Ministerio de Educación, 2022). La conjetura que aquí se sostiene apunta a indagar hasta qué punto fue afectado el derecho a la educación por la decisión de cerrar las escuelas en función del desempeño académico. En el total del país, el rendimiento en Lengua fue el que experimentó el mayor retroceso entre 2018 y 2021: se triplicó la cantidad de estudiantes en el rango “por debajo de lo básico” ya que se pasó del 7.1% al 22.3%, a la par que el rango “avanzado” se redujo del 35.4% al 22.4%. Si se analiza la diferencia entre los sectores público y privado, se observan desigualdades en los resultados: en el primero la cantidad de estudiantes con resultados en Lengua “por debajo de lo básico” pasó del 9% al 27% y la cantidad en el rango “avanzado” se redujo del 27.3% al 16.3%. En el sector privado, en cambio, en el rango “por debajo de lo básico” se incrementó menos, del 2% al 9% y en el nivel “avanzado” la cantidad de estudiantes se redujo del 57.2% al 39.5%. En Matemática los rendimientos se deterioraron también, pero de forma menos notoria: en el rango “por debajo de lo básico” se pasó del 19.6% en 2018 al 23.1% en 2021; en el sector público se pasó del 23.6% al 27%; en la educación privada se incrementó del 8.7% al 11.6%. En el rango “avanzado” el total decreció del 19.5% en 2018 al 15.7% en 2021; en el sector público ello significó una reducción del 14.5% al 12.1% y en el privado se pasó del 33% al 25.6%.

Al analizar los resultados obtenidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la evaluación de alumnos de sexto grado en las Pruebas APRENDER de Lengua hay un descenso del porcentaje de alumnos con desempeño “avanzado” que pasa del 53.77% en 2018 a un 39.07% en 2021, mientras que se observa un aumento del porcentaje de alumnos con desempeño “satisfactorio” que pasa del 34.12% a 35.72%. La categoría de alumnos con desempeño “básico” sube de 9.25% a 14.78%, mientras que en la categoría de alumnos con desempeño “por debajo del básico” se observa un incremento, de 2.86% a 10.43%. Respecto a los resultados obtenidos en las pruebas de Matemática hay un descenso del 6.01% en el desempeño “avanzado”, se pasa del 34.06% en 2018 al 28.05% en 2021 y un aumento del 4.04% en el porcentaje de alumnos con desempeño “satisfactorio”, del 41.18% al 45.22%. En la categoría con desempeño “básico” se ve un leve aumento, de 15.32% a 15.69%. En la categoría con desempeño “por debajo del básico” se observa un incremento, de 9.44% a 11.04%.

En cuanto a los resultados obtenidos por la provincia de Buenos Aires para la evaluación de alumnos de sexto grado en Lengua se evidencia un descenso del porcentaje de estudiantes con desempeño “avanzado” que pasa del 35.55% al 23.14% y un descenso del porcentaje en el rango “satisfactorio” que baja del 39.97% al 34.41%. También hay un aumento de 4.16% en la categoría con desempeño “básico” que pasa de 17.29% en 2018 a 21.45% en 2021. En la categoría “por debajo del básico” se observa un incremento, de 7.20% a 21%. Por su parte, en Matemática se nota un descenso del porcentaje de estudiantes con desempeño “avanzado”, del 18.32% al 14.69% y un aumento en el rango “satisfactorio”, del 38.04% al 40.05%. En la categoría con desempeño “básico” hay un leve descenso, de 23.52% a 22.65%. En la categoría “por debajo del básico” se observa un incremento, de 20.12% a 22.61%.

Por otra parte, el concepto de línea de indigencia mide si los hogares cuentan con ingresos suficientes como para cubrir una canasta de alimentos capaz de satisfacer un umbral mínimo de necesidades proteicas. De esta manera, los hogares que no superan ese umbral son considerados indigentes.

Finalmente, en el caso de la provincia de Mendoza, en la evaluación en las pruebas de Lengua hubo un descenso del porcentaje de estudiantes con desempeño “avanzado”, del 33.46% en 2018 al 22.29% en 2021 y un descenso del porcentaje con desempeño “satisfactorio” que pasa del 42.37% al 35.60%. En la categoría de desempeño “básico” se observa un aumento, de 17.88% a 21.79%, mientras que en la categoría con desempeño “por debajo del básico” hay incremento, de 6.29% a 20.31%. Por último, en cuanto a los resultados de Matemática se observa un leve aumento del porcentaje con desempeño “avanzado” que pasa del 17.17% al 18.23%, así como también un aumento en la categoría con desempeño “satisfactorio”, del 39.57% al 41.86%. En la categoría con desempeño “básico” se nota un descenso, de 24.08% a 20.71%, mientras que en la categoría con desempeño “por debajo del básico” se observa un porcentaje estable con 19.19% en 2018 y 19.21% en 2021.

Como puede observarse, el deterioro del rendimiento escolar es notorio en el país, entre los años 2018 y 2021, y también en las tres jurisdicciones destacadas; sobre todo en Lengua. El cierre escolar fue tan prolongado, que incluso en CABA y Mendoza, que se opusieron a él durante el año 2021, los resultados no logran diferenciarse sustantivamente de lo ocurrido en la provincia de Buenos Aires. La categoría “avanzado” retrocedió entre 14 y 11 puntos (acorde con el retroceso que se dio en el conjunto del país, que bajó de 35.4% a 22.4%). La diferencia estaría en la categoría “por debajo del básico”, allí tanto las provincias de Buenos Aires y Mendoza incrementaron el porcentaje en casi 14 puntos, mientras que CABA sólo experimentó un aumento de 7 puntos. En cualquier caso, al tratarse de Lengua, los resultados son preocupantes en la medida en que las competencias de lecto-comprensión y de escritura resultan sustantivas al contenido del derecho a la educación, desde el punto de vista de la formación de las personas, ya que ambas son claves para acceder a mayores niveles de saberes y destrezas y así obtener una comprensión crítica del mundo y poder incidir en él.

4. Discusión y conclusiones

La transición a una educación a distancia ha sido compleja y desigual en el país. El sistema educativo no estaba preparado para universalizar –abruptamente como sucedió– la enseñanza en línea, con resguardo del principio de igualdad. La ausencia de un diagnóstico integral, como paso previo a la generalización de la educación remota a través de plataformas digitales, exacerbó las desigualdades preexistentes. La continuidad pedagógica implementada por el Estado requería de la disponibilidad de dispositivos electrónicos apropiados con una conexión estable a internet, y quienes carecían de ellos se encontraban sin posibilidad de acceder a los contenidos curriculares ni tampoco podían tener intercambios con sus docentes. Fue así como la desigualdad en el acceso y uso de tecnologías digitales y de conectividad impidió el ejercicio efectivo del derecho a la educación sobre la base del principio de igualdad.

Existían evidencias durante el año 2020 (a través de los datos INDEC y de las evaluaciones del Ministerio de Educación) que indicaban que: a) amplios sectores de la población no tenía condiciones materiales para acceder a la educación remota por medios digitales; b) las limitaciones de conectividad eran múltiples (en áreas urbanas y rurales); c) los docentes conocían poco sobre tecnologías educativas digitales y carecían de tiempo para efectuar programaciones didácticas pertinentes; d) con el transcurso de los meses se producían desvinculaciones de estudiantes, quienes por no poder conectarse, abandonaban su escolarización; e) los sectores más vulnerables eran los más afectados y también los que mayores falencias tenían tanto en las habilidades digitales, como en el acceso a la conectividad requerida. Lo cierto es que las reiteradas prolongaciones de la suspensión de la presencialidad –por parte del gobierno nacional– no parecían prestar atención a estas evidencias ni tampoco a las advertencias que –desde el mismo año 2020– diferentes estudios hacían sobre los perjuicios que tenía el cierre escolar prolongado (Kelly, 2022; UNESCO, 2020; United Nations, 2020; World Bank, 2020a, 2020b). Al contrario, las autoridades nacionales concentraron su política en la educación remota a través de plataformas digitales, por medio de decisiones apresuradas, sin acompañamiento efectivo al profesorado, y sin contemplar las múltiples necesidades que experimentaba la población escolar. Consecuentemente, se puede sostener que, por la extensión temporal del cierre de escuelas, hubo una afectación del derecho a la educación, con consecuencias negativas para el desarrollo humano de la población.

Ello ha redundado en un descenso general en los resultados de las Pruebas APRENDER, especialmente en Lengua. No obstante, se advierte que no puede establecerse una relación causal directa entre el cierre prolongado de escuelas y los resultados de estas evaluaciones debido a que podrían incidir otros factores: algunos de ellos operaron de manera concomitante a las restricciones impuestas en la pandemia y otros existían previamente (situación socioeconómica, condiciones de hábitat, clima educativo del hogar). De todos modos, resulta interesante preguntarse qué hubiera ocurrido si el cierre escolar no hubiese sido tan extenso. ¿Los resultados de las evaluaciones hubieran sido mejores? Solo es posible conjeturar que el cierre escolar incidió de manera negativa en ello. Sin embargo, puede afirmarse que las medidas aplicadas por el Estado argentino no cumplieron con las obligaciones en materia educativa en el marco del derecho internacional de los derechos humanos ni tampoco respetaron las cláusulas constitucionales, al socavar las competencias provinciales y no garantizar la prestación igualitaria de la escolarización.

Referencias bibliográficas

- Artopoulos, A. (2020). *Herramientas digitales educativas provinciales*. Observatorio Argentinos por la Educación.
 Abramovich, V. (2006). Una aproximación al Enfoque de Derechos en las Estrategias y Políticas de Desarrollo de América Latina. *Revista de la CEPAL*, 35-50.

- Alexy, R. (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Bidart Campos, G. J. (1997). *Manual de la Constitución reformada*. Ediar.
- BID (2021). *Hablemos de Política Educativa. América Latina y el Caribe. Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta>
- Cardini, A., D' Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Clérico, L. (2009). *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*. EUDEBA.
- Decuyper, M., Grimaldi, E. y Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Gargarella, R. y Guidi, S. (2019). *Constitución de la Nación Argentina comentada, tomos I y II*. La Ley.
- Hodges, C. Moore, S., Looke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). Remote teaching and online learning. *Education Review*, 11(7), 1-15.
- Hurtado-Martín, M., López-Torres, L., Santín, D., Sicilia, G. y Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento [The impact of COVID-19 on the learning during the lockdown]. *Educación XXI*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>
- INDEC (2023). *Censo Nacional de Población, hogares y viviendas 2022. Resultados provisionales*. INDEC.
- INDEC (2020). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2020*. INDEC.
- Kelly, V. (2022). *Políticas digitales en educación en Argentina: Tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro*. IPEE UNESCO.
- Krüger, N., McCallum, A. y Volman, V. (2022). La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60281>
- Litwin, E. (Comp.) (2000). *La educación a distancia*. Amorrortu.
- Lorente Rodríguez, M., y Ruiz, G. R. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 48–64. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Ministerio de Educación (2022). *Aprender 2021. Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Ministerio de Educación (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Paviglianiti, N. (1990). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Coquena.
- Rivour, A. y Morales, M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de Covid19*. IPEE UNESCO.
- Riquelme, G., Herger, N. y Sasser, J. (2021). La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 14, 14-35. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/836>
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. EUDEBA.
- Soletic, A. y Kelly, V. (2022). *Estudio de políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro*. IPEE UNESCO UNICEF.
- UNESCO (2021). *Global Monitoring of School Closures Caused by the COVID-19 Pandemic*. <https://covid19.uis.unesco.org/data/>
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- United Nations (2020). *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*. ONU.
- World Bank (2020 A). *We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns*. <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>
- World Bank (2020 B). *Simulating the Potential Impacts of the COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates>
- Zancajo, A., Verger, A. y Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 0(00), 1–18 <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>