

Colabora

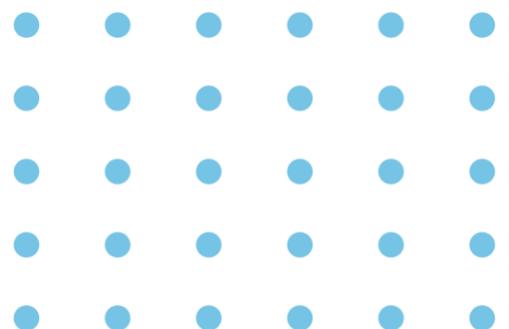


MADRID



# COVID:2020

¿Cómo ha afectado a nuestras aulas?



## INTRODUCCIÓN

*“Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades, con sus deseos y expectativas, tienen derecho a la educación. No son nuestros sistemas educativos los que tienen el derecho a determinados tipos de niños. Por lo tanto, es el sistema escolar de cada país el que tiene que ajustarse para cubrir las necesidades de los niños.”*

**B. Lindqvist. 1994**

*Si solo imaginamos un futuro peor, el presente nos parecerá admisible y no lucharemos para cambiar las cosas.*

**Layla Martínez. 2022.**

Utopía no es una isla. Catálogo de mundos mejores.

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son nuestro futuro. Un presente con nombres y apellidos, con una vida propia, con deseos y expectativas, con sueños y esperanzas que tenemos que atender y cuidar. Un presente que, en nuestra región, se encuentra comprometido por una desigualdad creciente y unas cifras preocupantes de riesgo de pobreza y exclusión social<sup>1</sup>. Según el informe *Geografía de la pobreza infantil en España* del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, Madrid es la ciudad española donde la desigualdad es más patente<sup>2</sup>. La Comunidad de Madrid es la región española con más segregación escolar por nivel socioeconómico, y una de las más elevadas de Europa.

En este contexto de desigualdad creciente, la irrupción en el año 2020 de la pandemia de COVID-19 supuso la desaparición de muchas de las rutinas escolares que servían de protección, especialmente a los menores de entornos más desfavorecidos. El aislamiento provocado por el confinamiento, y el no poder asistir a la escuela durante el último trimestre del curso escolar 2020-2021, nos hizo ver a la escuela como lo que es: un instrumento clave, aunque imperfecto, de socialización democrática<sup>3</sup>. Trabajar por la equidad educativa es hacerlo por la justicia social, pero también por la calidad educativa. No hay oposición entre equidad y calidad. Al contrario, a mayor equidad, más calidad educativa. Comprometerse con la calidad educativa requiere comprometerse con la equidad y luchar, desde el sistema educativo, por revertir las desigualdades que impactan en los resultados educativos. No hay recetas, ni caminos conocidos. La naturaleza de los problemas educativos es altamente

---

<sup>1</sup> La desigualdad está desbocada. Desde 1980, la desigualdad de ingresos se ha incrementado en Norteamérica, China, India y Rusia y se ha mantenido en niveles muy altos en Brasil, África Subsahariana o el Medio Oriente. España es el cuarto país de la Unión Europea más desigual y el segundo en el que más ha aumentado la distancia entre ricos y personas empobrecidas (Oxfam, 2019). La desigualdad socioeconómica genera desigualdad educativa. Una desigualdad que se hace visible, en el caso español, con unos niveles altísimos para nuestro contexto europeo de segregación escolar, abandono escolar temprano, fracaso escolar.

<sup>2</sup> Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2021). Geografía de la pobreza infantil en España.

[https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/DB0017%20Geograf%C3%ADa%20de%20la%20pobreza%20infantil%20en%20Espa%C3%B1a\\_1.pdf](https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/DB0017%20Geograf%C3%ADa%20de%20la%20pobreza%20infantil%20en%20Espa%C3%B1a_1.pdf)

<sup>3</sup> Rendueles, C (2020). Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista. Madrid: Seix Barral. p. 283

compleja y requiere diseñar políticas educativas también complejas y contextualizadas. Para ello es necesario tener buenos datos sobre lo que sucede.

La educación es un elemento clave en la generación de oportunidades futuras. El confinamiento puso sobre la mesa su dimensión ética, equitativa, democrática y de bien común que parecían olvidadas tras años de discursos centrados en la educación como acumulación individual de habilidades y de esfuerzo personal para competir con los otros.

La pandemia también nos hizo un poco más conscientes del papel irremplazable que desempeña la educación pública en la equidad, la justicia social y la protección de las personas. Según la *Encuesta de Condiciones de Vida de 2021*, el 38,4% de la población que ha alcanzado un nivel educativo equivalente a educación primaria o inferior estaba en riesgo de pobreza o exclusión social. Por su parte, cuando el grado alcanzado era la educación superior, dicha tasa se reducía al 14,9%<sup>4</sup>. A pesar de las dificultades que tiene la escuela y la educación formal para compensar las desigualdades, la pandemia de la COVID-19 nos ha mostrado el papel insustituible que juega la escuela en la lucha contra la naturalización de las desigualdades, al negarse a aceptar las profecías de fracaso y los destinos prefijados. La escuela importa.

Tanto la crisis financiera del 2008, como la crisis sociosanitaria del año 2020 por la COVID-19, han debilitado los mecanismos de protección social, incluido el sistema educativo. La superposición de estas dos crisis está dificultando el presente y puede también comprometer el futuro de menores y jóvenes. Globalmente, estamos en medio de una *crisis de aprendizaje* que acarrea *pobreza en el aprendizaje* de muchas personas y que pone en cuestión la calidad y la equidad educativas de nuestro sistema<sup>5</sup>. Los datos apuntan a que la pandemia ha profundizado las desigualdades existentes. Hay quien habla de *una crisis global de equidad educativa*. Una crisis que ha actuado, insistimos, dentro de una crisis previa.<sup>6</sup> Una crisis sobre una crisis.

## COVID-19: UNA CRISIS CON FUERTE INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

La crisis sanitaria, social y económica provocada por la pandemia de la COVID-19 ha dejado una profunda huella social con un incremento de la pobreza, y un **ensanchamiento de la exclusión social**.

La pobreza y la exclusión afectan, entre otras cosas, al comportamiento, las aspiraciones, la esperanza y la capacidad de actuación de las personas. Las expectativas, bajas y negativas, hacia las personas en situación de pobreza repercuten en su rendimiento real, su autoestima y sus expectativas de futuro<sup>7</sup>. Contamos con abundante investigación que establece correlaciones entre el origen social, la situación socioeconómica y familiar del alumnado, el nivel de estudios de los progenitores, especialmente de las madres, y los resultados

<sup>4</sup> INE (2021). Encuesta sobre Condiciones de Vida 2021 [https://www.ine.es/prensa/ecv\\_2021.pdf](https://www.ine.es/prensa/ecv_2021.pdf)

<sup>5</sup> Juan Manuel Moreno (2021). Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa.

<sup>6</sup> Azevedo, J.P., Amer, H., Goldemberg, D., Syedah, I. A., Koen, G. M. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. Policy Research working paper 9284. Washington, D.C.: World Bank Group.

<sup>7</sup> Cassio, L., with Blasko, Z. and Szczepanikova, A., Poverty and mindsets — How poverty and exclusion over generations affect aspirations, hope and decisions, and how to address it, EUR 30673 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, ISBN 978-92-76-35967-8, doi:10.2760/453340, JRC124759

educativos (Martínez, 2017; Salido y Martínez, 2018). También hay muchos datos que asocian resultados educativos bajos y niveles de pobreza altos. Son muchos los datos que relacionan tasas altas de repetición, no titulación y abandono educativo temprano con el nivel socioeconómico, con ser migrante o no, con la etnia, o con ser hombre o mujer. Las evidencias muestran la existencia de una fuerte gradiente socioeconómica en los resultados académicos. Todo ello, no aleja de cualquier pretensión meritocrática<sup>8</sup>. Si descorremos la cortina de la meritocracia y la cultura del esfuerzo solo encontramos la injusta naturalización de las desigualdades.

**En la Comunidad de Madrid la desigualdad entre los más pobres y los más ricos es la más alta de España.** En los últimos años se ha producido un aumento de la segregación, tanto residencial como educativa, que está provocando un proceso de *desconexión* y *polarización* de la sociedad madrileña. El nivel de segregación escolar en la Comunidad de Madrid hace que la escuela no esté funcionando como una *infraestructura física colectiva*<sup>9</sup>, impidiendo así la mezcla social que es fundamental para la cohesión social y la convivencia democrática. Vivimos encapsulados en burbujas que actúan como un filtro que nos impide ver a los otros, provocando una *desconexión* y una *ceguera* que podrían explicar, nunca justificar, la escasa repercusión que los problemas educativos reales, no las polémicas partidistas, tienen a nivel social.

En 2020, la llegada de la crisis de la COVID-19 **encontró al sistema educativo madrileño apenas recuperando la inversión perdida una década atrás en la crisis de 2008, pero con mucha más población escolarizada** y unas condiciones humanas y materiales deterioradas por el crecimiento demográfico, el aumento de la diversidad social y una década larga de recortes y políticas de desmantelamiento de los servicios públicos, entre ellos la escuela.

Si bien los efectos del adelgazamiento y la desatención de la educación madrileña de las últimas décadas se ven en cierta manera y por múltiples razones camuflados en las estadísticas educativas de la región, la irrupción de una crisis de la magnitud de la vivida con la COVID-19 puso de manifiesto las carencias que las políticas de desinversión y desatención causan a largo plazo. La pandemia de la COVID-19 y las dificultades que tuvimos como sociedad para dar una respuesta que aminorase de manera global su impacto, se han convertido en un buen ejemplo de lo importante que son las políticas por el bien común y las inversiones educativas a largo plazo.

## IMPACTOS DE LA COVID 19: EL VIRUS NO ES SELECTIVO, PERO LA SOCIEDAD SÍ LO ES

El virus nos obligó, como dijo Naomi Klein, a pensar en las múltiples relaciones e interdependencias que sostienen nuestras vidas, y que habitualmente permanecen ocultas bajo el manto de un malentendido desarrollo y un bienestar basado en un consumo irrespetuoso, desahogado y voraz. Bastó con la llegada de un virus desconocido, ha escrito la filósofa Victoria Camps, para reconocer sin paliativos que nuestra existencia pende de un hilo, que somos vulnerables y dependemos de otros. En pleno confinamiento, en aquella primavera hurtada de 2020 por el virus, fuimos plenamente conscientes de nuestra

<sup>8</sup> Puyol, A. (2010). El sueño de la igualdad de oportunidades. Barcelona: Gedisa

<sup>9</sup> Klínenberg, E. (2021). Palacios del pueblo. Políticas para una sociedad más igualitaria. Capitán Swing.

vulnerabilidad y fragilidad, pero también de que esa vulnerabilidad no está homogéneamente distribuida, como tampoco lo están la incertidumbre, el miedo y la esperanza. Aquellas semanas mostraron en toda su crudeza las desigualdades que nuestra normalidad produce. Si bien el virus no entiende de fronteras, lo cierto es que no golpea a todos por igual: los riesgos de exposición al virus y las posibilidades a la hora de combatirlo fueron diferentes en función de la clase social<sup>10</sup>.

**Esas desigualdades tuvieron efectos múltiples sobre la educación.** Desde las primeras semanas de confinamiento preocupó el efecto que el cierre de las escuelas podría tener sobre los aprendizajes y sobre la desigualdad educativa. El confinamiento produjo oportunidades de aprendizaje desiguales para menores y jóvenes de diferentes entornos socioeconómicos o escolarizados en diferentes tipos de escuelas. Las oportunidades de aprendizaje fueron mayores (ya lo eran) en los sectores de población con mayor renta. Las diferencias entre centros escolares fueron importantes y más intensas que las observadas entre grupos sociales. En el Informe Juventud en España 2020 del INJUVE se estimaba que entre el 10-12% del alumnado no pudo seguir con normalidad el curso tras el confinamiento de marzo de 2020<sup>11</sup>.

Durante los primeros meses de la pandemia se publicaron numerosos informes que alertaban de la posibilidad de pérdidas de aprendizaje generalizadas, especialmente entre el alumnado social y económicamente más vulnerable (OECD, 2021; United Nations, 2020<sup>12</sup>). Unas pérdidas que profundizaban, aún más, la ya existente *crisis de aprendizaje*, provocando un aumento de la proporción de alumnado que vive en situación de pobreza de aprendizaje<sup>13</sup>. La realidad es que, hoy en día, en el caso español, apenas tenemos datos contrastados que nos ayuden a medir esa pérdida de aprendizajes.

Salvo excepciones, la decisión tomada durante la pandemia por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y por los departamentos de educación de las Comunidades Autónomas de suspender las evaluaciones externas de Primaria y Secundaria ha dejado un vacío de datos que hace muy difícil, sino imposible, cualquier intento de medir las posibles pérdidas de aprendizaje provocadas por los meses de confinamiento y por la pandemia en general.

Hay algo más de evidencias sobre los efectos psicoemocionales de la pandemia (Hernández, Labanda, Prado, 2021). En un estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid durante el confinamiento, se concluía que **uno de cada cinco (22,1%) encuestados entre 18 y 75 años presentaban síntomas de ansiedad, depresión e incluso estrés postraumático**. Esta cifra prácticamente se doblaba (42,9%) entre la población más joven entre 18-24 años<sup>14</sup>.

Muchos de estos efectos han tardado en aflorar y lo están haciendo ahora, pasados ya tres años. Numerosas organizaciones internacionales como la Organización Internacional del

---

<sup>10</sup> Desigualdad social y políticas públicas: impacto del Covid-19 en España. EM PAUTA, Rio de Janeiro \_ 2o Semestre de 2021 - n. 48, v. 19, p. 92 - 106

<sup>11</sup> Informe Juventud en España (2020). [https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe\\_juventud\\_espana\\_2020.pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf)

<sup>12</sup> United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. United Nations

<sup>13</sup> El Banco Mundial llegó a hablar de pasar del 53% antes de la pandemia a cerca del 70%. Fuente:

<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>

<sup>14</sup> UCM - Universidad Complutense de Madrid (2020, mayo). Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de COVID-19: respuestas psicológicas. Grupo de Investigación Psicopatología de los trastornos afectivos y psicóticos.

Trabajo (OIT)<sup>15</sup> o Naciones Unidas ya alertaron en su momento que si no se tomaban medidas rápidamente era muy probable que los jóvenes sufrieran impactos graves y duraderos que acabarían afectando a sus derechos laborales y bienestar futuro. Ni los efectos inmediatos fueron igual entonces para todas las personas, ni lo son los que están aflorando ahora.

## IMPACTO SOBRE EL APRENDIZAJE: AMPLIACIÓN DE LAS BRECHAS EDUCATIVAS

Muy pronto fuimos conscientes de que uno de los mayores impactos a nivel educativo de la pandemia iba a estar relacionado con un ensanchamiento de la brecha académica por nivel socioeconómico. Prácticamente ya en las primeras semanas se trató de estimar los posibles efectos que el cierre físico de los centros educativos y el confinamiento podían tener sobre el alumnado y sobre todo si estos efectos podían ser desiguales. Se recurrió entonces a la investigación que desde hace décadas se realiza en otras situaciones de cierre de las escuelas, bien normalizados pero largos como las vacaciones de verano, bien sobrevenidos como pueden ser los causados por desastres naturales o situaciones de conflicto bélico. La evidencia en estos casos identifica la existencia de una pérdida general de aprendizaje, que puede ser más o menos fuerte dependiendo del desempeño previo, de la familia, o la edad. Parece haber un acuerdo entre los investigadores que “no asistir a la escuela reduce las oportunidades de aprendizaje para todos, pero lo hace particularmente en el caso de los hijos e hijas de familias menos instruidas o de bajos ingresos.”<sup>16</sup>

La principal diferencia entre esas situaciones y el confinamiento que vivimos en la primavera de 2020 es que el cierre físico de los centros educativos no supuso la paralización del sistema educativo. El mantenimiento de las clases a distancia, en lo que se llamó educación remota de emergencia, hizo desde luego que los efectos por el cierre físico no fueran tan profundos. Aun así, como veremos, las diferentes brechas digitales que impactan lo educativo tuvieron efectos desiguales, provocando que la desconexión educativa no fuera igual para todos.

Tal y como hemos señalado, en el caso de la Comunidad de Madrid, la pandemia actuó no solo sobre una base existente de segregación escolar y desigualdad educativa, sino también sobre situaciones de partida de profunda desigualdad, con altas proporciones de población con un nivel socioeconómico medio alto y con un número elevado de progenitores con estudios superiores, pero también con porcentajes altos de la población con carencias materiales severas y en riesgo de pobreza. En 2021, el 10,2% de la población de la Comunidad de Madrid se encontraba en una situación de exclusión moderada y el 12,1% en una situación de exclusión severa. Esta creciente desigualdad social condiciona la educación y está detrás de la disparidad que encontramos en muchos de los indicadores educativos madrileños cuando los cruzamos con variables socioeconómicas. No todas las políticas tienen los mismos efectos, ni nos “preparan” de la misma manera ante una crisis educativa como la vivida.

Se estima que los factores internos a la escuela explican hasta un tercio de la variación de resultados académicos, y que la influencia de los factores externos a la escuela es de alrededor del 60%. Estos factores externos son económicos, pero no solo. Hace décadas que

<sup>15</sup> OIT - Organización Internacional del Trabajo (2020) Los jóvenes y la COVID-19: Efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753054.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf)

<sup>16</sup> Bonal, Xavier y González, Sheila (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14 (1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.

la investigación sociológica ha confirmado, por ejemplo, que la **educación de los padres y las madres es más predictiva del rendimiento académico de los hijos e hijas que los ingresos**<sup>17</sup>. Y que la ausencia de escuela aumenta la importancia de las familias en el proceso de aprendizaje.

Esta importancia de los factores externos en lo educativo fue especialmente relevante durante los dos cursos de la pandemia de COVID-19, especialmente en los meses de confinamiento en la primavera de 2020. **Numerosos estudios han confirmado que los efectos del confinamiento y de la pandemia sobre el aprendizaje fueron mayores en aquellos menores y jóvenes pertenecientes a clases sociales más desfavorecidas**<sup>18</sup>.

A nivel internacional, uno de los primeros estudios señalaba que el cierre de los centros educativos iba a tener un efecto negativo en el aprendizaje del alumnado de un 6% de la desviación estándar, el equivalente a los que se aprende en dos meses<sup>19</sup>. Sin tanta premura, un estudio realizado en Inglaterra para el curso 2020-2021, identificó que el confinamiento produjo un menor progreso de estos en lectura y matemáticas en comparación con cohortes anteriores. En ese estudio se estimaba que las pérdidas de aprendizaje en lectura para el alumnado de primaria equivalían a 0,9 meses, mientras que para el de secundaria sería de unos 1,8 meses<sup>20</sup>. Un estudio realizado en Holanda en 2021 estimaba que la pérdida de aprendizajes era equivalente al 20% del aprendizaje de un año escolar, pero también reportaba que esas pérdidas podían llegar al 60 % entre estudiantes de hogares con menos educación<sup>21</sup>. En mayo de 2022, un exhaustivo *metaestudio* realizado por el Banco Mundial estimaba que la pandemia había provocado una pérdida equivalente a un trimestre y medio de aprendizaje, de promedio, en el alumnado de enseñanzas no universitarias<sup>22</sup>.

La mayoría de los estudios sostienen que el impacto de la pandemia en el progreso académico ha sido más negativo en el alumnado desfavorecido, aumentando la desigualdad.

En el caso español, no ha habido, sin embargo, mucha investigación que haya analizado el impacto del confinamiento y de la pandemia en términos de aprendizaje. Prácticamente el único estudio realizado en España sobre la pérdida de aprendizajes es el realizado tomando datos del País Vasco. Los resultados **muestran pérdidas de aprendizaje importantes para estudiantes de 2º de ESO** en marzo de 2021, un año después del cierre escolar. Aunque “la magnitud de la pérdida observada en marzo de 2021 es menor a la encontrada en otros países en junio o septiembre de 2020 (aproximadamente la mitad), y representa en torno a un 13 % del aprendizaje de un año académico<sup>23</sup>”. Esta pérdida se muestra en algunas materias como Matemáticas, pero no en otras. Así mismo, según el estudio, los efectos sobre la pérdida de

<sup>17</sup> Francesconi, M., & Heckman, J. J. (2016). Child Development and Parental Investment: Introduction. *The Economic Journal*, 126(596), F1–F27. doi:10.1111/eoj.12388

<sup>18</sup> European Union (2021). Early childhood education and care and the Covid-19 pandemic. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c14645b2-24f8-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en>

<sup>19</sup> Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Disponible en: <https://voxeu.org/article/impact-Covid-19-education>

<sup>20</sup> Renaissance Learning, Education Policy Institute (2022). Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year. Disponible en [https://www.fenews.co.uk/wp-content/uploads/2022/03/Understanding\\_Progress\\_in\\_the\\_2020\\_to\\_2021\\_Academic\\_Year\\_Extension\\_report\\_covering\\_the\\_first\\_half\\_of\\_the\\_autumn\\_term\\_2021.pdf](https://www.fenews.co.uk/wp-content/uploads/2022/03/Understanding_Progress_in_the_2020_to_2021_Academic_Year_Extension_report_covering_the_first_half_of_the_autumn_term_2021.pdf)

<sup>21</sup> Engzell, P., Frey, A, Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS* 2021 Vol. 118 No. 17. Disponible en <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2022376118>

<sup>22</sup> Patrinos, H.A., Vegas, E. y Carter-Rau, R. (2022). An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. Policy Research Working Paper. World Bank.

<sup>23</sup> Arenas, A., Gortazar, L. Martínez, A., Mata, I. y Zubillaga, A. (2022). Pérdida de aprendizaje tras un año de pandemia. El caso de Euskadi. Esade. Cotec.

aprendizajes dependen más de factores vinculados con la escuela que con el propio alumnado. Es decir, en la pérdida o no de aprendizajes ha sido más importante lo que se ha hecho desde las escuelas que las condiciones particulares del alumnado.

Para los autores de este estudio, es esperable que dada la similar política de cierre y reapertura escolar que se llevó a cabo en España, la magnitud de la pérdida de aprendizaje sea similar en otras CC.AA. Si esta suposición es cierta, la estimación del 13% de un año académico sería la pérdida de aprendizajes producida entre el alumnado de la Comunidad de Madrid.

Más allá de la cifra, sí es relevante el que todos los estudios coinciden en que la pérdida de aprendizajes ha afectado más al alumnado socialmente más desfavorecido, aquel con un menor nivel de aprendizaje previo y más a los chicos que a las chicas. También a aquellos menores y jóvenes que sufrieron un deterioro mayor de su bienestar socioemocional durante la pandemia. **El impacto negativo sobre el bienestar socioemocional ha tenido efectos sobre los resultados académicos** y hay riesgo de que se produzca un incremento del abandono educativo temprano.

## LA BRECHA DIGITAL DERIVADA DE LA COVID-19. MAYOR DE LA ESPERADA

Uno de los impactos sobre el que tenemos más información es sobre **la brecha digital derivada de la Covid-19**. Tanto durante los meses de confinamiento como, en parte durante el curso 2020-2021, **esta brecha digital se convirtió también en brecha educativa**.

**La brecha digital o las brechas digitales en el ámbito educativo fueron más significativas en aquellos sectores de población con mayor desventaja socioeconómica**, que suman factores de exclusión o vulnerabilidad que se añaden a la brecha social y constituyen una barrera de acceso importante a una buena educación en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Así, aunque según los datos del INE, el 97% de los hogares españoles con menores tiene acceso a Internet, en el tramo de ingresos más bajos (900 euros mensuales netos o menos), el 9,2% de estos hogares carecen de acceso a Internet, lo que representa que cerca de 100.000 hogares no pueden conectarse a la red. En algunos colectivos, como el colectivo gitano, la brecha tiene una gran dimensión<sup>24</sup>. En esta línea, el estudio del Comisionado de Infancia afirmaba que uno de cada cinco menores del primer cuartil de renta vive en un hogar sin ordenador (20%), en comparación con el 0,9% del cuarto cuartil de renta: la falta de acceso a un ordenador es casi 20 veces mayor en los hogares más pobres. La Fundación Secretariado Gitano advierte de que el 79% de los hogares no tiene ordenador en casa<sup>25</sup>.

En la encuesta realizada por UNICEF España, del 9 al 26 de junio de 2020, a las entidades del tercer sector, el 86% de éstas afirmaron que los niños, niñas y adolescentes atendidos habían

<sup>24</sup> UNICEF. La brecha digital impacta en la educación. <https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa>

<sup>25</sup> Fundación Secretariado Gitano (2020). Impacto de la Crisis del Covid-19 sobre la población gitana. Disponible en: [https://www.gitanos.org/upload/15/60/Resultados\\_Encuesta\\_a\\_Participantes\\_FSG\\_-\\_Covid-19\\_1\\_.pdf](https://www.gitanos.org/upload/15/60/Resultados_Encuesta_a_Participantes_FSG_-_Covid-19_1_.pdf)

tenido problemas para seguir con el curso escolar<sup>26</sup>. La brecha digital, la falta de un espacio para estudiar en el hogar y la falta de acompañamiento, han sido las principales causas.

Según este estudio, el cierre de centros educativos supuso “un grave problema, no solamente en términos educativos, pues muchos niños, niñas y adolescentes han perdido uno de los principales mecanismos para su socialización, el acceso a una alimentación equilibrada a través de los comedores escolares y un lugar para detectar situaciones de desprotección o violencia en el entorno familiar<sup>27</sup>”.

Un estudio realizado por un equipo de investigadores pertenecientes a varias universidades<sup>28</sup> concluía que el confinamiento sacó a la luz una *brecha digital* que se creía superada. Una brecha digital que ha mostrado vertientes distintas por lo que es más apropiado hablar de brechas digitales: de acceso, cognitiva o escolar, y en la que los distintos colectivos encuestados (docentes, estudiantes y familias) achacaban las causas de esas brechas a razones distintas, sino claramente opuestas, lo que de alguna manera da cuenta de la dificultad de analizar lo sucedido y la necesidad de más estudios.

En su vertiente cognitiva, relacionada con la falta de competencias individuales para estudiar a distancia y con la vinculada a la falta de recursos materiales o de recursos para una didáctica digital, estas brechas siguen siendo muy evidentes. Según este mismo estudio, para el profesorado, cerca de “un 20% de su alumnado no ha podido seguir el modelo de enseñanza virtual durante el confinamiento” y alrededor del 25% considera que tanto la conexión a internet de las familias, como sus medios técnicos, son inadecuados y que esta precariedad ha influido de manera decisiva en las dificultades del alumnado para seguir el ritmo de aprendizaje virtual”. Para el estudio era necesario diseñar medidas compensatorias en el ámbito de la formación tanto en el colectivo docente como en la escuela pública, al ser ésta la que más se vio perjudicada.

En su estudio sobre las percepciones de los docentes de la Comunidad Autónoma de la Rioja sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica, Montenegro, Raya y Navaridas concluían que los resultados mostraban barreras importantes para el aprendizaje y la participación efectiva del alumnado en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades<sup>29</sup>. Según los autores, un porcentaje importante del alumnado no había logrado los objetivos mínimos de aprendizaje en este periodo de confinamiento<sup>30</sup>. Para los autores se podía estar produciendo un doble efecto negativo y “multiplicador donde a las dificultades propias del entorno familiar se pueden añadir las específicas de las competencias digitales del profesorado.”

Un estudio liderado por Marta Hurtado Martín, sobre el impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento y realizado sobre una muestra de alumnos de 3ºESO de la Comunidad de Madrid, concluía que el 70% del alumnado en centros privados concertados

---

<sup>26</sup> UNICEF España (2020). Impacto de la crisis de la Covid-19 sobre los niños y niñas más vulnerables.

[https://cendocps.carm.es/documentacion/2020\\_Impacto\\_crisis\\_COVID19\\_ni%C3%B1os\\_vulnerables.pdf](https://cendocps.carm.es/documentacion/2020_Impacto_crisis_COVID19_ni%C3%B1os_vulnerables.pdf)

<sup>27</sup> Ídem. p. 24

<sup>28</sup> Fernández-Río, J.; Lopez-Aguado, M.; Pérez-Pueyo, A.; Hortigüela-Alcalá, D.; Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Rev. complut. educ.* 33(2) 2022: 351-360.

<sup>29</sup> Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>

<sup>30</sup> Ídem.

disponían de un ordenador de sobremesa o portátil para su uso exclusivo, mientras que en el caso de los centros públicos esa cifra bajaba hasta el 40%. Para el alumnado de centros públicos el móvil se convirtió en la opción más utilizada. En cuanto al número de horas, mientras que el 73% del alumnado de centros privados concertados destinaron más de 4 horas en total a clases y tareas online, esta cifra sólo superó ligeramente el 50% en el alumnado de centros públicos<sup>31</sup>.

## EL IMPACTO SOBRE EL BIENESTAR EMOCIONAL. EL MÁS DURADERO

El *Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19*<sup>32</sup>, realizado en 2020, mostraba que uno de cada cinco españoles presentaba síntomas clínicamente significativos de depresión (22.1%), pero que era la población más joven la que aparecía como la más vulnerable a la depresión ante esta crisis, doblando la cifra (42,9%). Algo parecido sucedía con la ansiedad y el grupo de más jóvenes entre 18-24 años, llegando a mostrar síntomas de ansiedad el 34,6% de los entrevistados, frente al 19,6% de media en los españoles.

Un estudio, realizado con menores de 3 a 18 años en Italia y España<sup>33</sup>, concluía que el 89% de madres y padres habían detectado cambios en el estado conductual y emocional de sus hijas e hijos durante el confinamiento, especialmente dificultad de concentración.

En el *Estudio Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia en el profesorado, alumnado y familias en la Comunidad de Madrid*<sup>34</sup>, elaborado por el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid en 2021, el profesorado encuestado afirmaba que más de la mitad del alumnado presentaban síntomas de estrés, dificultades en la concentración, inseguridad ante las tareas, y habían desarrollado sentimientos de incapacidad. Algo que concordaba con la opinión de las familias, según las cuales más del 50% de sus hijos e hijas también manifiestan síntomas de estrés, así como tener más dificultades en su control emocional, problemas para realizar sus actividades cotidianas, problemas para dormir, en sus hábitos de alimentación y en la conflictividad entre hermanos, hermanas y otros miembros de la familia.

En general, como ha señalado UNICEF<sup>35</sup>, entre los grupos de riesgo más vulnerables a sufrir alteraciones en la salud mental durante la pandemia se encuentran niños, niñas, y adolescentes que ya tenían problemas de salud mental previos al confinamiento; quienes ya sufrían violencia doméstica; quienes sufrían acoso escolar.

La Asociación Madrileña de Salud Mental viene advirtiendo desde el principio de los riesgos que se pueden producir en la postpandemia. En Madrid, durante el curso 21-22 se produjeron el doble de casos de autolesiones en el alumnado de instituto que en el curso 2020-2021. La

<sup>31</sup> Hurtado-Martín, M., López-Torres, L., Santín, D., Sicilia, G. & Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XX1*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>

<sup>32</sup> Carmen Valiente Carmelo Vázquez Vanesa Peinado Alba Contreras Almudena Trucharte (2020). Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19: respuestas psicológicas. Disponible en <https://www.ucm.es/inventap/file/vida-covid19--informe-ejecutivomalestar3520-final-1>

<sup>33</sup> Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C y Espada J.P. (2020). Efectos psicológicos inmediatos de la cuarentena de COVID-19 en jóvenes de Italia y España. *Psychol* 11: 579038. [10.3389 / fpsyg.2020.579038](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038)  
[https://www.copmadrid.org/web/img\\_db/publicaciones/estudio-profesorado-pdf-60d2e9ba50312.pdf](https://www.copmadrid.org/web/img_db/publicaciones/estudio-profesorado-pdf-60d2e9ba50312.pdf)

<sup>35</sup> Unicef. (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19*.  
[https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/COVID19\\_UNICEF\\_Salud\\_Mental.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/COVID19_UNICEF_Salud_Mental.pdf)

Asociación de Directores de Institutos de Madrid (Adimad), señalaba en enero de 2022 que ya en el primer trimestre del curso 2021-2022 se habían registrado en los institutos de la Comunidad de Madrid 200 casos de autolisis, los mismos que durante todo el curso anterior 2020-2021; y sugería lo importante que hubiera sido mantener la reducción de ratios que tuvo lugar en el curso 2020-2021. En este sentido, el decano del Colegio de Psicología de la Comunidad de Madrid y miembro de la Unidad de Convivencia de la Comunidad de Madrid alertaba en septiembre de 2022 que de las “20, 25 o 50 situaciones excepcionales que podía haber en el curso 2017-18 se ha pasado a 700 centros con planes de acompañamiento el curso pasado<sup>36</sup>”.

Al igual que en otros aspectos, los efectos de la pandemia están apareciendo después, pero responden también al debilitamiento de los servicios públicos que ya se había producido antes.

Es importante no perder de vista la idea de que la crisis de la COVID actuó sobre la anterior crisis de 2008. Así, las cifras de la Oficina Regional de Coordinación de Salud Mental muestran cómo las ratios de profesionales sanitarios en la Comunidad de Madrid habían bajado sensiblemente entre 2008 y 2016. La ratio de Psicólogos Clínicos en Centros de Salud Mental y Hospitales de Día del Servicio Madrileño de Salud se situaba en 3 por cada 100.000 habitantes en 2016<sup>37</sup>.

Una vez más, la situación en la que esta crisis encuentra al sistema educativo de la Comunidad de Madrid es relevante. En este sentido, es importante recordar que la ratio de orientadores en los centros educativos madrileños está muy lejos de la ratio recomendada internacionalmente de un orientador cada doscientos cincuenta alumnos (1/250). Algo que los profesionales de la orientación, pero también el profesorado, los equipos directivos y la FAPA Francisco Giner de los Ríos llevan años denunciando públicamente.

En esta misma línea, la Ley Orgánica 3/2020 ha previsto la figura del coordinador de bienestar, tal y como se establece en la LOPIVI (Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia). La Comunidad de Madrid ha dado instrucciones para que esa coordinación sea llevada a cabo por un profesor del centro y no se ha recurrido a perfiles existentes como la de Profesor Técnico de Servicio a la Comunidad (PTSC), renunciando así a la incorporación de un profesional especializado que hubiera sido de apoyo en la situación actual que viven los centros educativos.

Los efectos del confinamiento y las consecuencias sociales, económicas, afectivas de la pandemia son de largo impacto y perduran y se muestran pasado un tiempo. No tenemos datos para inferir causalidad entre el incremento de los casos de autolisis y la pandemia que se han dado durante el curso 2021-2022 y en lo que va del actual 2022-2023 pero, sin duda, que las situaciones vividas por la pandemia entre muchos menores y jóvenes no han ayudado.

Hay otros efectos que pueden estar aflorando ahora. Palomo, Simón y Echeita, realizaron en 2021 una investigación poniendo el foco en los aprendizajes que la pandemia había dejado en las prácticas de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad

---

<sup>36</sup> Magisterio (09/09/22). José Antonio Luengo: "Prevenir el suicidio en los centros supone abordar seriamente el sufrimiento psicológico de las personas <https://www.magisnet.com/2022/09/jose-antonio-luengo-estamos-viendo-cada-vez-mas-autolesiones-e-ideacion-suicida-en-5o-o-6o-de-primaria/>

<sup>37</sup> Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid (21/07/22). En defensa de la Salud Mental

de Madrid<sup>38</sup>. El estudio concluía que los informes psicopedagógicos de los menores que ya estaban escolarizados se concluyeron en la mayoría de los casos, pero que no fue así con aquellos que esperaban informe. En esos casos, “la administración ordenó que se elaboraran informes psicopedagógicos y dictámenes para los casos que fuera posible y, para los que no, posibilitó la opción de emitir un certificado provisional de NEE postergando la evaluación para septiembre<sup>39</sup>”. Muchos de estos informes provisionales quedaron como permanentes lo que no sólo dejó alumnado sin informes concluyentes, sino que también impactaron en la distribución de recursos de los cursos siguientes.

## CONCLUSIÓN

Abordar las consecuencias que sobre los aprendizajes y sobre el bienestar de menores y jóvenes ha provocado y sigue provocando la pandemia de la Covid-19 **requiere pensar en la escuela y sus recursos, en las infraestructuras y en las prácticas escolares, pero también en la situación de los hogares, en las condiciones de vida del alumnado y sus familias.**

Superar la crisis de la pandemia en términos educativos es **no dejar a nadie atrás**. Lo que implica redoblar los esfuerzos para compensar las desigualdades educativas. Es importante pensar en políticas educativas que no sean solo escolares. Si algo nos ha quedado claro en estos tres últimos años es que, para tener una educación inclusiva, equitativa y de calidad **necesitamos urgentemente de otras políticas y prácticas escolares, pero también de más y mejores políticas sociales, de infancia, de vivienda, sanitarias, migratorias, culturales y medioambientales.**

De nada nos servirá tener los mejores currículos y docentes, si no mejoramos las condiciones de acceso a la vivienda, disminuimos el riesgo de pobreza, mejoramos la sanidad pública, garantizamos trabajos decentes, apostamos por las políticas de conciliación familiar y facilitamos el acceso a la cultura a todas las personas.

Necesitamos también de políticas, proyectos y medidas diseñados e implementados desde otros ámbitos de actuación más cercanos a las realidades concretas de las escuelas y las vidas de menores y jóvenes. **La ciudad, el distrito, y el barrio deberían ser actores principales en el diseño y gestión de lo educativo. Todo está unido.** No hay mejora posible de lo escolar sin una mejora al mismo tiempo de lo social. Como no hay mejora de lo social sin una mejora de lo escolar. Son dos caras de la misma moneda. **Necesitamos justicia y equidad, dentro y fuera de la escuela.**

La reacción ante la pandemia de la comunidad educativa madrileña, así como la de todo el Estado, fue ejemplar. La vuelta a las aulas en septiembre de 2020, las medidas de apoyo tomadas, **la reducción de las ratios, la incorporación de profesionales de apoyo, la contratación extraordinaria de profesorado en los centros públicos por desdoblamiento de**

---

<sup>38</sup> Raquel Palomo Rodríguez, Cecilia Simón Rueda y Gerardo Echeita Sarrionandia (2021). ¿Habrà generado la crisis de la COVID 19 una oportunidad para repensar radicalmente las prácticas de la evaluación psicopedagógica en el marco de una educación más inclusiva? Un análisis desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid. Ámbitos de psicopedagogía y orientación. Nº 54 (3a. época) mayo 2021 p. 46-57

<sup>39</sup> Ídem. p.52

**grupos, o la puesta en marcha de programas de apoyo educativo como el PROA+**<sup>40</sup>, aliviaron la situación de alumnado y docentes y tuvieron efectos positivos reduciendo, sin duda, los impactos de la pandemia.

Pero la reversión de gran parte de estas medidas, y la vuelta total a la “normalidad” en el curso 2022-2023, no contribuyen a afrontar con garantía algunas de las consecuencias a largo plazo de la pandemia que hemos indicado y están aflorando ahora. Tampoco el hecho de que la Comunidad de Madrid sea prácticamente la única región que mantiene el aumento de carga lectiva de los docentes establecida por la LOMCE hace 10 años, o la fuerte reducción de profesorado en ESO y el cierre de líneas en centros públicos con el consiguiente aumento del número de alumnos y alumnas en las aulas que se han producido en el curso 2022-2023.

Como hemos señalado en este informe, ni la pandemia, ni la crisis posterior han afectado por igual a todos. Educativamente, la crisis de la COVID-19 ha impactado sobre un sistema educativo madrileño que estaba recuperando los niveles de inversión de 2009 y tras más de una década de recortes educativos. La **Comunidad de Madrid** es, desde hace años, **la región española con la menor inversión en educación de todo el Estado**, lo que está asociado a unas ratios profesor alumnado elevadas, infraestructuras en muchos casos envejecidas y deficientes, una escasa oferta pública de educación postobligatoria y una falta de políticas de apoyo y compensatorias.

Hay varios indicadores educativos que son preocupantes en la Comunidad de Madrid, no solo por el valor medio, sino sobre todo por las diferencias existentes en esos indicadores si atendemos a factores de capital socioeconómico y cultural del alumnado o por las diferencias derivadas de la titularidad del centro educativo de escolarización.

**Tampoco ayuda a superar las consecuencias a largo plazo de la pandemia, el hecho de que la Comunidad de Madrid sea, como hemos señalado, la región con mayor segregación escolar de España y Europa**<sup>41</sup>. Los factores que influyen en la segregación escolar van desde factores residenciales a factores puramente pedagógicos vinculados con la organización escolar, los currículos, las culturas profesionales y el sentido que las personas damos a la educación obligatoria.

La pandemia hizo visibles estas desigualdades y el impacto que las condiciones de vida tienen sobre las oportunidades y sobre los resultados de aprendizaje. Nos recordó la existencia de brechas educativas y cómo éstas actúan de manera desigual.

El impacto de la pandemia incidió y sigue incidiendo principalmente en los aprendizajes y en las condiciones socioemocionales del alumnado. Todo indica que ambos efectos pueden ser duraderos y desiguales. Pero la realidad es que tenemos muy pocos datos concluyentes.

Los límites de este informe se derivan principalmente de la escasez de datos contrastados que nos permitan dimensionar tanto esa pérdida de aprendizajes, como los efectos relacionados con la situación emocional de la comunidad educativa madrileña. Tras la explosión de

---

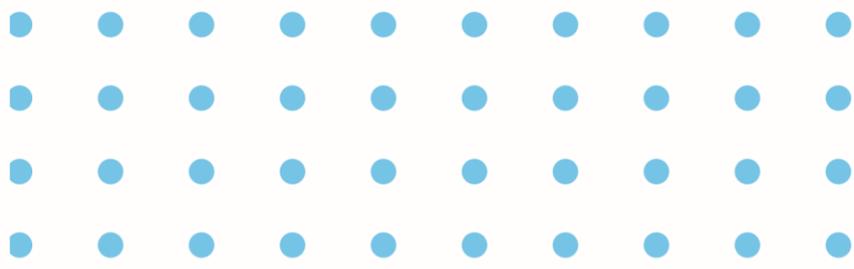
<sup>40</sup> Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2023). Informe 2022 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid Curso 2020-2021. Disponible <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050850.pdf>

<sup>41</sup> Este dato es especialmente relevante pues está directamente vinculado con la meta 4.3 del ODS 4, que busca asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria para el 2030.

informes y artículos que se produjeron en los primeros meses de la pandemia, parece que la vuelta a la normalidad ha venido acompañada del olvido de estos impactos como si ya no estuviesen entre nosotros.

**Desde la FAPA Francisco Giner de los Ríos vemos más que necesario la realización de un estudio minucioso sobre el desfase curricular y la situación de desgaste emocional del alumnado y profesorado que se ha producido como consecuencia de la pandemia por parte de la Consejería de Educación, conjuntamente con las organizaciones más representativas de la comunidad educativa.** Descorrer el velo de la ignorancia, tener datos sobre los impactos educativos de la pandemia, es el primer paso para afrontar los desafíos educativos presentes y futuros.

Asegurar el cumplimiento de la Agenda 2030 y conseguir una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, requiere tener datos que nos permitan realizar, de manera consensuada, propuestas de mejora y medidas de recuperación para paliar los efectos educativos de la pandemia de la COVID-19.



FAPA Francisco Giner de los Ríos  
C/ Pilar de Zaragoza, 22 - Bajo Jardín  
28028 Madrid

[info@fapaginerdelosrios.es](mailto:info@fapaginerdelosrios.es)  
Telf. 915 539 773 / 616 355 183

