

En búsqueda del aprendizaje perdido. Una fábula educativa en tiempos de pandemia*

In search of the lost learning. An educational fable in times of pandemic

[Artículos del dossier]

Édgar Gustavo Eslava Castañeda**

Fecha de entrega: 02 de agosto de 2021
Fecha de evaluación: 03 de noviembre de 2021
Fecha de aprobación: 09 de diciembre de 2021

Citar como:

Eslava Castañeda, É. G. (2022). En búsqueda del aprendizaje perdido. Una fábula educativa en tiempos de pandemia. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7513>



Resumen

El texto analiza algunas de las propuestas que las agencias internacionales más directamente relacionadas con el sector educativo han ofrecido a fin de afrontar las situaciones creadas por la pandemia de covid-19 y reactivar la educación en condiciones similares, o al menos comparables, a las que se encontraba antes de pandemia. A partir de ese análisis, se trazan conexiones entre las agendas educativas, políticas y económicas que enmarcan las respuestas actuales en términos de mediciones, evaluaciones e inversión de recursos y tiempos. Al cierre, despejadas algunas dudas y aclaradas algunas decisiones, se toma distancia frente a las estrategias sugeridas por los organismos multilaterales, y se les ve desde una perspectiva que hace énfasis en las personas y las comunidades, antes que en los sistemas y en el comercio de datos, para sacar conclusiones que permitan repensar las direcciones en las que las acciones han de apuntar.

* El presente texto es uno de los resultados parciales del proyecto de investigación sobre Políticas Educativas en América Latina – Ciencias y Humanidades, que se adelanta en conjunto desde el programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, grupo San Alberto Magno, y la Maestría en Filosofía de la Ciencia de la Universidad EL Bosque, grupo Analima.

** Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: edgareslava@usantotomas.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8288-2913>

Palabras clave: pérdidas de aprendizaje, políticas educativas, pandemia, sector educativo, evaluación de aprendizajes.

Abstract

The article analyzes some of the proposals that the international agencies most directly related to the educational sector have offered in order to face the situations created by the COVID-19 pandemic and to reactivate education in similar, or at least comparable, conditions to those before the pandemic. From this analysis, connections are drawn between the educational, political, and economic agendas that frame the current responses in terms of measurements, assessments and investment of resources and time. In the closing, after solving some doubts and clarifying some decisions, distance is taken from the strategies suggested by multilateral organizations, they are seen from a perspective that emphasizes people and communities, rather than systems and data trade, in order to draw conclusions that allow to rethink the directions in which the actions should be aimed.

Keywords: learning losses, educational policies, pandemic, educational sector, learning assessment.

El filósofo tiene hoy el deber de desconfiar, de
mirar maliciosamente de reojo desde todos los
abismos de la sospecha.

F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*

Presentación

De repente, el mundo cambió. Aislados de nuestras rutinas cotidianas, de nuestros lugares de trabajo, de nuestros amigos cercanos, imposibilitados para el tránsito, y conectados, siempre conectados, nuestras vidas empezaron a girar en círculos, tan amplios como las salas de nuestras casas, tan finos como el temor o la ansiedad. Y si el cambio se sintió fuerte para los afortunados, aquellos que no lo son la sintieron aún con mayor intensidad: quienes perdieron definitivamente sus rutinas por causa de una enfermedad que se llevó a familiares y amigos, quienes no tuvieron opciones alternativas para seguir empleados, quienes no cuentan con un hogar. Todos hemos sentido los efectos, cada quien con particular intensidad.

Uno de los sectores que de forma más inmediata sintió los efectos de la nueva situación fue el educativo, teniendo que cerrar sus puertas, literalmente, de un día para otro, creando incertidumbres por doquier. A estudiantes no preparados para el cambio los acompañaron profesores y profesoras que no contaban con recursos, ni técnicos ni emocionales, para hacer frente a un giro tan radical, liderados por

directivos y administradores que no sabían siquiera para dónde mirar. Y estos fueron los afortunados.

Los efectos directos e indirectos de la pandemia del Covid-19 sobre el sector educativo aún se sienten entre nosotros, y muy seguramente tardarán algún tiempo en desaparecer, en caso de que lo hagan. El cierre de las escuelas dejó, en su peor momento, a más del 85 % de la población estudiantil de continuar su educación formal, en algunos casos por algo menos de tres meses, el otros por ceca de seis. Los cierres también implicaron cambios en las condiciones en que los estudiantes dieron frente a las evaluaciones estandarizadas que solían tener lugar en fechas concretas, en condiciones hasta entonces inamovibles. Y estos fueron los afortunados. Muchos estudiantes probablemente nunca regresen a las escuelas, toda vez que la falta de trabajo, agudizada por la condición de salubridad, de sus cuidadores, o suyo propio, les impida volver al salón de clase. Víctimas de la violencia intrafamiliar, muchas jóvenes, muchos jóvenes, deberán avanzar sus vidas con secuelas que nunca les dejarán de acompañar, algunos querrán continuar sus estudios, solo algunos lo lograrán.

Movilizadas todas las fuerzas políticas del planeta, a gusto o a disgusto, ha sido necesario definir nuevos escenarios para lograr avanzar. Las agencias internacionales comprenden el momento como una oportunidad para aunar esfuerzos y trazar nuevas hojas de ruta para el sector educación, para lograr nuevos acuerdos, no solo de voluntades sino de compromisos concretos, de inversiones económicas, de acciones que de alguna forma permitan recuperar aquello que se ha perdido. Cómo ha afectado —el pretérito simple aún no aplica, lo hace mejor el pretérito perfecto— la pandemia a la educación mundial es algo que está todavía por determinarse, pero algunos cursos de acción se han definido a fin de recuperar al sector educativo de los estragos por ella ocasionados por ella.

En el presente texto haremos la revisión detallada de propuestas para la reactivación de la educación a nivel global, en particular aquellas presentadas por las agencias que más presencia e impacto tienen en la definición de las políticas del sector, de los mecanismos que se han sugerido y usado para determinar las necesidades generadas por la inédita situación, y de las lógicas que les subyacen. Rastreamos el origen y evolución de algunas de esas propuestas y de esos mecanismos, sus alcances y posibles impactos, y, sobre todo, revisaremos su consistencia lógica y la forma en que esta se inscribe en prácticas y estructuras engranadas como parte de un sistema que gira en torno a los verbos medir y evaluar. Guiarán nuestra indagación preguntas tales como: ¿qué significa la trabajar en pro de la reactivación de la educación? ¿Qué miden las pruebas

estandarizadas y de dónde su imperiosa necesidad? ¿Qué son, cómo se miden y qué relación guardan los resultados de aprendizaje con la calidad los fines de la educación?

Para ello, en la primera sección presentaremos un breve resumen de los resultados de un reciente informe en el que la Unesco da cuenta del estado actual de la educación a nivel mundial. En la segunda sección estudiaremos la forma en que datos, mediciones y evaluaciones se integran al marco conceptual y operativo de las propuestas de las agencias internacionales, mientras que en la tercera y última sección discutiremos, en un tono y desde un lugar diferentes a los anteriores, los resultados del trabajo preliminar.

Unesco y el reporte *¿What's next?*

Ante una crisis prolongada, debemos redoblar nuestra movilización y centrarnos en las prioridades correctas, que nos permitirán hacer realmente de la educación un bien común, un derecho fundamental. El primero de nuestros principios es que la escuela es insustituible, como ha demostrado la pandemia. El segundo es que, más que nunca, necesitamos sistemas escolares resistentes e innovadores para hacer frente a las crisis presentes y futuras. El tercero es que ninguna pantalla puede sustituir a un profesor. (Unesco 2021a)

Con estas palabras, la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay, convocó, como una actividad gregaria a la reunión anual de 2021 del Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible de la Unesco, en el que se discuten los acuerdos y progresos obtenidos en la implementación de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), al denominado “segmento de reuniones ministeriales de la Reunión Mundial sobre la Educación”, titulado en esta ocasión: De la reanudación a la aceleración de los avances en materia del ODS 4. En la Reunión, se llevó a cabo un balance de las acciones que implementaron los países para dar respuesta desde el sector educativo a la pandemia generada por el Covid-19, se discutió el alcance de los mecanismos de cooperación multilateral para la reactivación del sector, y se presentaron los resultados de la encuesta llevada a cabo de manera conjunta por Unesco, Unicef, el Banco Mundial y la Organización para la cooperación y el Desarrollo económico (OECD), en la que se recogen las respuestas de los entes nacionales ante los cierres de escuelas y colegios ocasionados por la pandemia (Unesco, 2021a). Este reporte, titulado *What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the Covid-19 Pandemic* (Unesco, Unicef, World Bank y OECD, 2021), es el objeto de estudio de este primer apartado de nuestro texto.

Como es común con los documentos que Unesco hace públicos, el informe *¿What's next?* debe ser comprendido en la lógica de un conjunto de documentos que, concatenados, le dan soporte y alcance. En esta oportunidad, el conjunto está conformado por los resultados de dos encuestas previas (recogidas en el reporte: *¿What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to Covid-19* [Unesco, Unicef y World Bank, 2020], que no será objeto directo de nuestra atención en este momento); acompañados por un par de anuncios previos al reporte, el acta de la reunión de ministros y un informe sobre resultados y las bases técnicas de la encuesta forman la unidad de lectura.

Dos boletines de prensa antecedieron a la Reunión Mundial de Educación del 13 de julio de 2021. El primero de ellos, del 12 de julio, titulado “La reapertura de las escuelas no puede esperar: declaración de Unicef y Unesco” (Unesco, 2021b) invita a “los responsables de la toma de decisiones y a los gobiernos a que den prioridad a la reapertura segura de las escuelas para evitar una catástrofe generacional”. Esta invitación está sustentada por algunas de las conclusiones que se obtienen de los resultados presentados en el reporte, cuyo contenido se hará público al día siguiente, y dentro de las que se encuentran: a) que las decisiones de los gobiernos de cerrar las escuelas y mantenerlas cerradas por tiempo prolongado se ha dado “con demasiada frecuencia [...] incluso cuando la situación epidemiológica no lo justificaba”; b) la posible imposibilidad de recuperación de las pérdidas que con ocasión de su ausencia de las escuelas sufrirá la actual generación de estudiantes escolares, que irían “desde la pérdida de aprendizaje, la angustia mental, la exposición a la violencia y los abusos, hasta la falta de comidas y vacunas en la escuela o el menor desarrollo de las habilidades sociales, las consecuencias para los niños se dejarán sentir en su rendimiento académico y su compromiso social, así como en su salud física y mental”; c) que, así como en el caso de los estudiantes, “las pérdidas para los padres y cuidadores son igualmente cuantiosas. Mantener a los niños en casa está obligando a los padres de todo el mundo a dejar sus puestos de trabajo, especialmente en países con políticas de permisos familiares inexistentes o limitados”. A la luz de estos resultados, la declaración concluye que

No se puede esperar a que los casos lleguen a cero. Hay pruebas claras de que las escuelas primarias y secundarias no están entre los principales impulsores de la transmisión. Mientras tanto, el riesgo de transmisión de la covid-19 en las escuelas es manejable con estrategias de mitigación adecuadas en la mayoría de los entornos.

El cierre de escuelas hipoteca nuestro futuro por beneficios poco claros para nuestro presente. Debemos priorizar mejor. Podemos reabrir las escuelas de forma segura, y debemos hacerlo. (Unesco, 2021b)

Varias cosas llaman la atención de esta declaración inicial, tanto en las acciones que motiva como en los argumentos en que se sostienen. De entrada, sorprende que las afirmaciones que se hacen acerca de los asuntos relativos a los asuntos propiamente epidemiológicos de la respuesta por parte del sector educativo ante la pandemia no vengan respaldadas por datos, estudios ni literatura provenientes del sector salud. Ni en este ni en el siguiente boletín, ni en el reporte final, aparece mención alguna a las declaraciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) o a los reportes emitidos por las agencias que colaboran con ellas, o a alguno de los múltiples estudios que intentaban dar cuenta de las escuelas como posibles centros de propagación del virus (OMS, 2020a; OMS, 2020b; OMS, 2020c). Así, las afirmaciones tales como “incluso cuando la situación epidemiológica no lo justificaba” y que las escuelas no son centros “impulsores de la transmisión”, si bien pueden ser ciertas, requieren de un apoyo fáctico o referencial que les dé solidez, y que a su vez muestre que, de ser el caso, ha habido un trabajo en conjunto o al menos una clara comunicación directa entre agencias de diversos sectores que permiten establecer las verdades que aquí se presentan como hechos indiscutibles.

Por otra parte, se encuentra el asunto de los tipos de pérdidas a que están abocados los individuos y las comunidades como resultado del cierre continuo de las escuelas. De un lado, se encuentran las pérdidas económicas de los cuidadores y padres, quienes ponen en riesgo sus empleos al tener que aumentar el número de permisos solicitados a fin de acompañar a los y las jóvenes a su cargo. Este argumento resulta indiscutible, tanto a la luz de los casos locales como de los reportados por diversas agencias internacionales (Weller, 2020) y si bien pudiese argumentarse que el mero interés por el regreso de algunos miembros de las familias a sus lugares de trabajo no es en sí misma una razón para no cerrar, o para reabrir escuelas, sí ha de considerarse como un factor relevante a la hora de tomar decisiones, sobre todo en lugares en donde se haya alcanzado algún nivel de contención de las infecciones y en donde, efectivamente, tal vez no debiese esperarse hasta que “los casos lleguen a cero”. El otro tipo de pérdidas aludidas como resultado de la ausencia de las escuelas, y a las que se presenta como posiblemente “irrecuperables”, cubre un amplio espectro, que incluye tanto elementos propiamente educativos, tales como la pérdida de aprendizaje y la caída del rendimiento académico, elementos de tipo socioafectivo, como por ejemplo la

angustia mental, la exposición a la violencia y los abusos, el “compromiso social” y el desarrollo de las habilidades sociales, y la salud física y mental, y finalmente otros que refieren a algunas de las funciones que la escuela tiene en términos de asistencia social, como lo son el caso de la falta de comidas y vacunas. Con este panorama de pérdidas educativas, socioafectivas y asistenciales ocasionadas por la pandemia en la mira, cabría esperarse que las decisiones que se tomen a partir de los resultados de las encuestas, así como el diseño de estas mismas, respondiesen de manera directa a los retos que la recuperación en estas múltiples direcciones imponen como urgentes. Tendremos la oportunidad de volver a este asunto en breve.

Finalmente, llama poderosamente la atención la afirmación de cierre de la declaración, según la cual nuestras prioridades —las de los gobiernos, se entiende— frente al cierre de las escuelas han de ser reconsiderados toda vez que “el cierre de escuelas hipoteca nuestro futuro por beneficios poco claros para nuestro presente”. ¿Son en verdad los beneficios presentes poco claros? ¿No es evitar la muerte de personas, de miles, de cientos, o a nivel de escala de los centros educativos, de decenas o de algunos pocos, un beneficio presente claro y deseable? Si no cínica, por lo menos podemos calificar como poco empática a esta afirmación, y a la lógica que le subyace. ¿Cómo sopesar las posibles pérdidas educativas, socioafectivas y asistenciales con las posibles pérdidas, aún más irreparables si se me permite la expresión, de vidas de vecinos, amigos y familiares? No parece aquí haber respuestas fáciles, aunque la opción de no “hipotecar el futuro por beneficios pocos claros para nuestro presente” parece ser una manera directa, no digo moral, de resolver la cuestión.

De regreso a las estrategias comunicativas de la Unesco, el segundo de los boletines de prensa, entregado apenas unas horas antes de la reunión de los ministros, anuncia algunos resultados del informe *What's next?*, en esta ocasión, por medio de un titular mucho más taxativo que el mensaje del día anterior, a saber: “Uno de cada tres países no está tomando medidas para ayudar a los estudiantes a ponerse al día en el aprendizaje tras el cierre de las escuelas de covid-19” (Unesco, 2021c). Para dar alcance a la preocupación declarada en su título, el corto comunicado informa que el número señalado refiere a tres indicadores diferentes. Primero, refiere a la cantidad aproximada de países que al momento de responder la encuesta han aplicado programas de recuperación a sus estudiantes. Segundo, refiere a la cantidad aproximada de países de ingresos bajos y medios (el indicador anterior no discrimina por economías) en los que los estudiantes han retornado a la escuela después de los cierres ocasionados por la

pandemia. Y tercero, refiere al número de países de las economías más sólidas que han iniciado procesos de medición de las pérdidas de aprendizaje en los grados anteriores al nivel secundario superior. Así, “uno de cada tres” resulta ser en cada caso un número diferente, y referir a tres tipos de acciones que también lo son. Claramente, a puertas de llevar a cabo la reunión de ministros, la Unesco entrega a la prensa internacional elementos que anticipan que lo que en ella se discutirá está lejos de ser un panorama ideal, y adelanta inquietudes que pueden dirigirse a cada país en particular a fin de saber en cuál de los grupos y categorías se encuentra.

Adicionalmente, el boletín recoge lo que define como las principales cuestiones de la encuesta, y que presenta en dos grupos, las conclusiones acerca de las acciones llevadas a cabo para contrarrestar los efectos negativos de los cierres de las escuelas, y la tipología y eficacia de las medidas de educación a distancia implementadas para dar continuidad a los procesos educativos en los periodos en que las escuelas estuvieron cerradas. Dentro del primer grupo se encuentran resultados tales como que:

- Alrededor del 40 % de los países *ampliaron el año académico* y una proporción similar de países *dio prioridad a ciertas áreas del plan de estudios*. Sin embargo, más de la mitad de los países informaron de que no se han realizado ni se realizarán ajustes.
- Muchos países *mejoraron las normas de salud y seguridad* en los centros de examen; aun así, el 28 % de los países *anularon los exámenes* en el primer ciclo de secundaria y el 18 % de los países lo hicieron en el segundo ciclo.
- Los países de ingresos bajos están retrasados en la *aplicación de las medidas* más básicas para garantizar el regreso a la escuela. Por ejemplo, solo menos del 10 % declaró tener suficiente jabón, agua limpia, instalaciones de saneamiento e higiene y mascarillas, en comparación con el 96 % de los países de ingresos altos.
- La *revisión de las políticas de acceso* fue poco frecuente, especialmente en el caso de las niñas, lo cual es preocupante, ya que las adolescentes son las que corren mayor riesgo de no volver a la escuela en los países de ingresos bajos y medios bajos. (Unesco 2021c, las *itálicas* son mías)

Encontramos entonces que las acciones destacadas corresponden a variables de tipo educativo (ampliación del calendario, priorizar áreas curriculares, cancelación de exámenes), de salubridad (normas y medidas de seguridad y aseo) y de política

(acceso a grupos en riesgo de no retorno), en cada caso con diversos grados de aplicación, dependiente en particular de las economías de cada país.

De otra parte, dentro del grupo de las conclusiones resaltadas acerca de las estrategias de enseñanza a distancia aparecen:

- La mayoría de los países adoptaron *múltiples medidas* para proporcionar aprendizaje a distancia: las emisiones de radio y televisión fueron más populares entre los países de bajos ingresos, mientras que los países de ingresos altos proporcionaron plataformas de aprendizaje en línea. Sin embargo, más de un tercio de los países de renta baja y media-baja informaron de que se había llegado a menos de la mitad de los alumnos de primaria.
- Para garantizar la asimilación y el compromiso, *es necesario aplicar estrategias de aprendizaje a distancia adaptadas al contexto*, el compromiso de los padres, el apoyo de los profesores y la garantía de que las niñas y otros niños marginados no se queden atrás. También *es necesario generar datos rigurosos sobre la eficacia de la enseñanza a distancia*. Aunque el 73 % de los países evaluaron la eficacia de al menos una estrategia de aprendizaje a distancia, todavía se necesitan mejores pruebas sobre la eficacia en los contextos más difíciles. (Unesco 2021c, las *itálicas* son mías).

En este caso, las conclusiones relevantes refieren a la multiplicidad de medidas tomadas por los países, y a la necesidad de adaptación contextual de estas, así como de la generación de datos que permitan determinar su eficacia. Por supuesto, en un breve comunicado no se puede dar cuentas de todas las conclusiones del informe, pero sí, como en el caso anterior, la selección llevada a cabo en la presentación ante los medios permite comprender algunos de los énfasis que se espera tengan tanto la lectura del reporte por parte de la comunidad internacional como las decisiones que de allí se desprendan

Justamente en este sentido, como parte de un documento presentado con la intención de convertirse en referente para la evaluación de agendas al nivel internacional y la construcción de políticas educativas a nivel local, destacan las conclusiones particulares de los líderes de la alianza que contrató la encuesta y acogió sus resultados, y que ocupan un lugar central en el segundo boletín de prensa.

De una parte, Robert Jenkins, el jefe mundial de Educación de Unicef, afirma que

El aprendizaje a distancia ha sido un salvavidas para muchos niños de todo el mundo durante el cierre de las escuelas. Pero para los más vulnerables, incluso

esto estaba fuera de su alcance. Es urgente que todos los niños vuelvan a las aulas ahora. Pero no podemos detenernos ahí; reabrir mejor significa poner en marcha programas de recuperación para ayudar a los estudiantes a volver a la normalidad, y garantizar que damos prioridad a las niñas y a los niños vulnerables en todos nuestros esfuerzos.

Jenkins recoge aquí múltiples elementos cercanos al corazón constitucional de la Unesco, atendiendo a lo hemos arriba descrito como variables de tipo educativo (aprendizaje a distancia), político (retorno a las aulas, en particular a grupos vulnerables) y socioafectivo/asistencial (regreso a la normalidad), en el marco de la preocupación declarada en el anterior comunicado, sobre la importancia que tiene una rápida reapertura de las escuelas.

En contraste con la anterior perspectiva, multivariable y enfocada en acciones que reconocen urgencias no solo parte de los sistemas educativos, sino a su vez de los individuos, se encuentran otras declaraciones de un corte más cuantitativo, y que apuntan a los mecanismos que permitirán el trabajo en pro de las intenciones señaladas a modo general en la alusión de Jenkins. Sus autores afirman que:

(a) Medir la pérdida de aprendizaje es un primer paso fundamental para mitigar sus consecuencias. Es fundamental que los países inviertan en la evaluación de la magnitud de esas pérdidas para aplicar las medidas correctivas adecuadas.

(b) La enseñanza de recuperación es vital para ayudar a los niños que han faltado a la escuela a retomar el camino y reducir las pérdidas de aprendizaje a largo plazo. Esto requiere un esfuerzo urgente para medir los niveles de aprendizaje de los estudiantes hoy en día y recopilar datos de buena calidad para informar sobre las prácticas en el aula, tal y como se prevé en el Pacto de Datos de Aprendizaje de Unicef, la Unesco y el Banco Mundial.

(c) Hay una necesidad imperiosa de producir más y mejores pruebas sobre la efectividad del aprendizaje a distancia, particularmente en los contextos más difíciles, y de apoyar el desarrollo de políticas de aprendizaje digital.

En todas ellas, la conclusión que se deriva de los resultados de la encuesta está dada en términos de la imperiosa necesidad que la actual situación ha generado para la recolección de datos y de contar con un conjunto de mediciones que proporcionen datos sobre las pérdidas de aprendizaje, y la efectividad de las diversas modalidades de aprendizaje a distancia. Todas las declaraciones giran en torno a una misma articular, cada una ellas con un énfasis particular. En la primera de las declaraciones (a) Silvia Montoya, directora del Instituto de Estadística de la Unesco, señala que se ha de medir para mitigar consecuencias de

la pérdida de aprendizajes, y que esto hace necesaria la inversión en instrumentos que permitan la recolección de los datos relevantes. En la segunda declaración (b) Jaime Saavedra, director Mundial de Educación del Banco Mundial, pone el énfasis en la necesidad de medición de los actuales niveles de aprendizaje, de forma tal que operen como línea de base para la construcción de programas de recuperación y de las prácticas de aula que permitirían su implementación. Finalmente, (c) Andreas Schleicher, director de Educación y Habilidades de la OCDE, sostiene que aumentar y mejorar las pruebas (recordemos de paso que la OCDE es la gestora y promotora del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, conocido por su sigla en inglés, Pisa) ha de ser el camino a seguir para evaluar y apoyar el desarrollo de políticas de educación digital. Medir para mitigar, medir para comparar, medir para evaluar.

¿Qué dice el reporte que haga que sus promotores consideren como la principal de sus conclusiones este necesario énfasis en la medición? ¿Y medición de qué? Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario tomar en consideración dos instancias diferentes, pero fuertemente interconectadas. La primera de ellas está dada por el contenido mismo del reporte, es decir, de las respuestas que se dieron a las preguntas formuladas por las agencias contratantes de la encuesta. A estas atenderemos a continuación. La segunda de ellas, con la que cerraremos adelante la discusión de esta sección, es el contexto amplio en el que se enmarcan tanto el reporte como la encuesta, a saber, la determinación del impacto que han tenido las decisiones tomadas por los países en respuesta a la pandemia del Covid-19 sobre los avances en la compleción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ese conjunto de propósitos ratificados en el año 2015 por los países miembros de la ONU, como extensión y concreción de los Objetivos del Milenio, a los que, desde el contexto regional de América Latina, nos hemos referido en otro momento (Eslava, 2015), y en particular el ODS-4, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Como ya hemos anotado, el reporte ofrece información sobre la información combinada de tres encuestas llevadas a cabo para determinar el impacto del cierre de escuelas impuesto por la pandemia y sobre las acciones que para su reapertura se han llevado a cabo a nivel nacional y en caso de países con una organización federal o descentralizada, los estados federados o las regiones autónomas. También recoge información sobre el impacto de la pandemia en la planeación y ejecución de exámenes y las estrategias de evaluación educativa en general y sobre las prácticas de educación y evaluación remotas como alternativas a la

presencialidad que hasta hace algo más de un año era la norma y no la excepción. De otra parte, ofrece datos sobre el papel que han desempeñado los profesores y profesoras para mantener activo el sector, así como datos acerca de estrategias de contingencia para el financiamiento de las escuelas y los sistemas educativos y las diversas formas que se han dado para administrar la toma de decisiones, desde los niveles más concretos: escuelas, ciudades, condados, etc., hasta los más amplios: regiones, estados, países.

Como es de esperarse, la encuesta confirma los efectos adversos de la pandemia sobre los aprendizajes y sobre los planes de acción para alcanzar el ODS-4, que ya antes de la nueva situación epidemiológica estaban retrasados (ONU, 2019), efectos que, a su vez, en una nota más positiva, ofrecieron la oportunidad para comprender el gran potencial para la innovación en educación. Sin embargo,

Para comprender el impacto pleno que la pandemia ha tenido *sobre los resultados de capital humano*, los países deben *medir las pérdidas de aprendizaje*, que posiblemente sean exacerbadas con el cierre de las escuelas... Las pérdidas de aprendizaje pueden referirse tanto a una *reducción absoluta en los niveles de aprendizaje como a un menor progreso de lo que se esperaría en un año típico*. Es probable que estas pérdidas varíen entre países y subgrupos [de países]. (Unesco, Unicef, World Bank y OECD 2021, p. 15. *Itálicas mías*)

Se ve entonces que uno de los motivos que mueve la necesidad de mediciones es la posibilidad de determinar el impacto que la reducción de los niveles de aprendizaje o su falta de progreso estén teniendo sobre la formación del capital humano, que es así presentado como el objetivo de los aprendizajes escolares. Y toda vez que, citando a Luna-Bazaldua, Levin y Liberman (2020), quienes escriben en el blog de Educación para el desarrollo global del Banco Mundial, “el primer paso hacia la mitigación de potenciales pérdidas de aprendizaje es medirlos”, resulta apenas evidente que el reporte concluya que “es vital que los países inviertan en evaluar la magnitud de dichas pérdidas a través de evaluaciones estandarizadas o formativas” (Unesco, Unicef, World Bank y OECD, 2021, p. 17), evaluaciones que permitirán construir líneas de base para determinar las pérdidas de aprendizaje, comparando escenarios locales pre y post pandémicos.

Por ello se insiste en que el que pocos de los países que participaron respondiendo la encuesta hayan decidido que los estudiantes serán evaluados a su regreso a las aulas, o que habrán de tomar parte en evaluaciones internacionales estandarizadas, muy posiblemente derivará en que algunos países, seguramente los más pobres,

perderán muchas oportunidades para contrarrestar la pérdida de aprendizajes, esa que se traducirá en el mediano plazo en pérdida en términos de capital humano. “La medición de la pérdida de aprendizaje”, afirma el reporte, “es un componente fundamental de la provisión de una educación adecuada, especialmente para aquellos estudiantes que se retrasaron durante el cierre de las escuelas. También es importante que los sistemas educativos consideren la mejor manera de ajustar los sistemas de evaluación y examen del aprendizaje en el contexto de la pérdida del aprendizaje” (Unesco, Unicef, World Bank y OECD, 2021, p. 21). A esta interpretación de los resultados de las encuestas se ajustarán también los asuntos relacionados con la labor docente, pues solo a partir de una medición sistemática de los impactos que sobre la pérdida de aprendizajes hayan tenido la implementación de diversas estrategias de educación a distancia habrá de permitir la toma de decisiones tanto sobre la viabilidad y efectividad de su uso en escenarios post pandémicos:

El uso de una tecnología de aprendizaje remoto en particular no se traduce necesariamente en la participación del alumno y, en última instancia, en el aprendizaje. [...] Existe la necesidad de producir más y mejores evidencias sobre el aprendizaje remoto eficacia en países de bajos ingresos para que los países puedan comprender la magnitud de la pérdida de aprendizaje y tratar de mitigarla. (Unesco, Unicef, World Bank y OECD, 2021, p. 24)

Aún a mitad de camino de nuestra presentación, podemos sin embargo adelantar, como una conclusión previa, que la necesidad de invertir en mediciones a fin de determinar pérdidas de aprendizaje, así como rezagos en la formación del capital humano de los países es uno, si no el principal, motivo que mueve al llamado a la evaluación permanente de los resultados de aprendizaje. Cabe también preguntarse, en el marco de una de las conclusiones de cierre del reporte según la cual “los países de bajos ingresos y los sistemas educativos que ya tenían un rendimiento más bajo antes de la pandemia corren mayor riesgo de experimentar las pérdidas de aprendizaje más importantes”, un par de cosas: ¿qué es en realidad lo que se está perdiendo, y cuál es el papel de la pandemia en la ahora imperiosa necesidad de evaluar para avanzar? Las preguntas resultan importantes porque, por ejemplo, en el primer caso, solo a partir de una clara determinación de lo que sean los “aprendizajes esperados” podrán responderse cuestiones acerca de su pérdida, del impacto de esta sobre los resultados en la formación de capital humano, y otras de carácter más general como, por ejemplo, el papel de la educación más allá de las fronteras de la formación para el trabajo. En el segundo caso, la pregunta procede porque varias, muchas, de las cosas que se afirman en el

informe, en particular las referentes a la necesidad de incurrir en los costes de implementación de evaluaciones generalizadas, bien pudiesen haberse dicho sin demasiados cambios un lustro antes, cambiando los términos “pandemia” o “Covid-19” por “la actual situación de desigualdad” o “la debacle económica que sucedió a la caída de los mercados financieros”.

Justamente, a modo de ejemplo de esta última afirmación, podemos referir a un documento presentado por el Instituto de Estadística de la Unesco (UIS) en septiembre del 2017, en el que, en el marco de una evaluación de las acciones conducentes a la obtención de ODS-4, se afirma que

Los beneficios de los datos superan con creces los costos. El UIS produjo las primeras estimaciones globales de la Meta 4.1 de los ODS basadas en los datos actualmente disponibles y desarrolló un nuevo indicador, denominado tasa de niños que no aprenden. Si bien el Instituto continúa desarrollando las herramientas metodológicas necesarias para monitorear el aprendizaje a nivel mundial, es esencial defender más y mejores datos. [...] En lugar de considerar estos montos como “costos”, deben considerarse como inversiones en una mejor educación para todos, como muestra una simple comparación entre costos y beneficios:

“Los datos de la evaluación del aprendizaje empoderan a los países para abordar directamente estas ineficiencias [en sus sistemas educativos] mejorando la calidad de la educación y reduciendo las tasas de repetición y abandono de los estudiantes. En un escenario conservador, el uso efectivo de los datos de evaluación podría conducir a una reducción del 5 % en los costos de ineficiencia. Esto significaría que el país promedio se beneficiaría de unos US \$ 30 millones por año en ahorros”. (UIS, 2017, pp. 8-10)

Por supuesto, no vamos a extender nuestro análisis incluyendo en este punto una revisión en detalle del documento del UIS, u otros de corte similar (ONU, 2017; OCDE, 2017). Sin embargo, es importante recordar que lo hemos traído como referente para destacar que, si bien la pandemia en realidad hizo más aguda una crisis ya existente, a la vez que puso en evidencia las deficiencias e inequidades de los sistemas educativos (y de salud y de protección social) a nivel mundial, no es precisamente la carencia de diagnósticos uno de los problemas. Por el contrario, bien pudiese ser todo lo contrario, es decir, que el exceso de diagnósticos sea parte del problema, y que a pesar de ello el llamado al gasto, a la “inversión”, en datos resultados de evaluaciones objetivas y de encuestas ha sido recurrente durante ya algún tiempo.

El otro motivo para haber introducido esta digresión alrededor del documento del UIS es que en él encontramos una respuesta inicial a nuestra pregunta acerca del significado que deba asignarse a la expresión “pérdidas de aprendizaje”, que está a la base de muchas de las conclusiones del reporte *What’s Next?* El corazón del documento UIS es mostrar la marcada disparidad en el número de estudiantes que no alcanzan niveles mínimos de aprendizaje, a los que denomina “niños que no aprenden”, y en este sentido su conclusión general es que sus datos “señalan una crisis de aprendizaje que podría amenazar el progreso, no solo hacia la educación global objetivo, pero muchos de los otros ODS que dependen de tener poblaciones alfabetizadas y numeradas”. Por esto, afirma:

El desperdicio de potencial humano señalado por los nuevos datos confirma que llevar a los niños al aula es solo la mitad de la batalla. La comunidad internacional debe garantizar que todos los niños en la escuela aprendan las habilidades mínimas que necesitan en lectura y matemáticas. Los datos del UIS sugieren que los números tienen su origen en tres problemas comunes. Primero, la falta de acceso, y los niños que están fuera de la escuela tienen poca o ninguna posibilidad de alcanzar un nivel mínimo de competencia. En segundo lugar, el hecho de no retener a todos los niños en la escuela y mantenerlos encaminados. En tercer lugar, el tema de la calidad de la educación y lo que está sucediendo dentro del aula en sí. (UIS, 2017)

¿Cuáles son esos niveles mínimos de competencia que debería alcanzar los estudiantes? El documento formula esta pregunta en términos de los conocimientos que se espera que tengan los estudiantes de primaria y de secundaria. Podemos acercarlos a la respuesta a esa pregunta directamente a partir del reporte:

De acuerdo con los puntos de referencia [*benchmarks*] del SACMEQ, los niños de sexto grado que han alcanzado el nivel mínimo de competencia en lectura pueden “interpretar el significado (uniendo palabras y frases completando una oración, uniendo palabras adyacentes) en un texto breve y simple leyendo hacia adelante o hacia atrás” (SACMEQ III). En matemáticas, los estudiantes pueden “traducir información verbal (presentada en una oración, gráfico simple o tabla usando una operación aritmética) en varios pasos repetidos”. Además, él/ella “traduce la información gráfica en fracciones, interpreta el valor posicional de números enteros hasta miles e interpreta unidades de medida cotidianas comunes simples”. (Hungu et ál., 2010)

Los puntos de referencia de la IEA utilizados en PIRLS y TIMSS son más exigentes. Por ejemplo, “al leer textos informativos, los estudiantes pueden localizar y reproducir información explícitamente declarada que se encuentra al

principio del texto” (Mullis et ál., 2012). Para matemáticas, “los estudiantes pueden sumar y restar números enteros. Tienen cierto reconocimiento de líneas paralelas y perpendiculares, formas geométricas familiares y mapas de coordenadas. Pueden leer y completar gráficos de barras y tablas simples” (Mullis et ál., 2016). (UIS, 2017)

Por su parte, para los estudiantes de secundaria

Según los puntos de referencia de Pisa, los estudiantes matriculados en educación secundaria normalmente pueden realizar varias tareas básicas de lectura. Por ejemplo, “algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más piezas de información, que pueden necesitar ser inferidas y pueden necesitar cumplir varias condiciones. Otras requieren reconocer la idea principal en un texto, comprender las relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel” (OCDE, 2016).

En matemáticas, los estudiantes normalmente pueden “interpretar y reconocer situaciones en contextos que no requieren más que una medida directa. Pueden extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modo de representación. Los estudiantes de este nivel pueden emplear algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos o convenciones para resolver problemas que involucran números enteros. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados”. (UIS, 2017, pp. 18-19)

Varias cosas saltan a la vista, algunas de ellas a partir del desglose de las siglas que pueblan los párrafos citados. SAMEQ refiere al Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality, y SAMEQ III a la tercera versión de la prueba que el consorcio lleva a cabo en parte del continente africano, con estudiantes de primaria. IEA es la International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA); Pirls es el Progress in International Reading Literacy Study, y TIMSS es el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Pisa es ya un viejo conocido que no requeriría presentación, el Programme for International Student Assessment de la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. El reporte recoge así información proveniente de diversas agencias, cada una de las cuales lleva a cabo sus propias pruebas y los correspondientes análisis y recomendaciones, dejando claro que los objetivos educativos, y por ende de las pruebas que los evalúan, son distintos para cada región y para cada prueba. Cada agencia evalúa a los estudiantes con respecto a los objetivos por ellas definidos, les clasifica y genera un *ranking* de clasificación a fin de mostrar qué países ocupan la punta y cuales se encuentran a

la saga, y a partir de allí ofrece recomendaciones a los países sobre los cambios que se deben llevar a cabo a nivel de los sistemas educativos locales a fin de que en una nueva aplicación de la prueba los resultados se acerquen más a los de los mejores. Sin embargo, como en todo análisis que haga uso de *rankings* como estrategia de presentación de resultados, siempre habrá quienes estén arriba y quienes estén abajo, de eso se trata justamente ese tipo de ejercicios.

Dada la diversidad de agencias, pruebas y la consecuente multiplicidad de objetivos a evaluar, la aparición de las pruebas Pisa fue considerada como un gran paso para la consolidación de una misma estructura evaluativa para varios países de diferentes regiones, en principio para los miembros de la OCDE, y luego extendiéndose a otros, en particular a aquellos que han declarado su intención de pertenecer a ella. Toda vez que las pruebas Pisa representan la oportunidad de medir, y por ello de clasificar y hacer recomendaciones acerca de nivel de logro de estudiantes de 15 años de edad, sin importar el grado escolar en que se encuentren cursando en ese momento, se han llevado a cabo grandes esfuerzos para que cada vez más países participen en las pruebas, bajo la lógica de que esto permitirá tener un marco de referencia común, eventualmente mundial, lo que a su vez posibilitará la concreción de un grupos de objetivos de aprendizaje que sea aplicable a todos los países, o, en términos de la OCDE, a todas las “economías” (ver, por ejemplo OCDE, 2012 y OCDE, 2019).

Otra de las cosas que aparecen en el texto arriba citado es que el contenido de las evaluaciones se centra en resultados de aprendizaje en las áreas de matemáticas y lenguaje, en todos los casos en términos de competencias asociadas a contenidos, es decir, en términos de cosas que se espera que los estudiantes puedan hacer a partir de cierta información de referencia, antes que en los contenidos mismos, propios de cada disciplina, algo a lo que Pisa ha dado en llamar *literacia*. No me voy a detener en este asunto ahora, pero sí comentaré que esa noción, traducción directa del vocablo inglés *literacy*, es aún hoy motivo de debates entre educadores, estadísticos, e investigadores de políticas educativas. Respecto a ella, Carabaña sugiere contemplarla a luz de algunos de los “objetivos declarados de la OCDE”, a saber, eliminar los contenidos educativos que no tengan valor directo como contribución directa a la literacia:

Tradicionalmente, los currículum han sido estructurados en gran medida en bloques de información y dominio de técnicas concretas, de modo que se ha centrado menos en las destrezas que se desarrollan en cada área para su aplicación futura en la vida y, menos aún, en las competencias más generales para resolver problemas y aplicar ideas y razonamientos propios en las

situaciones cotidianas. El Proyecto OCDE/Pisa no excluye los conocimientos y la comprensión basados en el currículum, pero los evalúa sobre todo en términos de la adquisición de destrezas y conceptos amplios, que permitan su aplicación [en términos de literacia]. (OCDE, 2000, pp. 22-23, citado en Carabaña, 2015, pp. 61-62)

De otra parte, frente a la estrecha relación que guardan las pruebas con los objetivos de las agencias internacionales en términos de una necesaria provisión de mediciones sistemáticas y objetiva, se ha señalado que, a pesar de sus riesgos según el autor, una de las bondades de las Pisa radica en que:

La amplia base de información de los contextos, oferta y funcionamiento de los sistemas educativos y diversas variables analizadas es clave para comparar los países más allá de los resultados en las evaluaciones. Esta información tiene la garantía de basarse en la misma fuente y ajustarse a rigurosos controles metodológicos (aunque, en algunos casos, los datos de Pisa pueden tener inconsistencias...). Esto es clave en un contexto donde buena parte de las estadísticas educativas sufren un efecto de incomparabilidad porque se producen con distintos criterios en cada uno de los países. (Rivas, 2015, p. 186)

Suplir información, crear oportunidades para comparar resultados, sistemas, y por extensión, políticas y acciones en el contexto educativo son algunos de los beneficios que ofrecen las pruebas Pisa, beneficios nada deleznable en el marco de la mencionada necesidad de información que con fuerza resaltan las agencias internacionales.

Parece sin embargo que este énfasis en la medición y evaluación no es algo que se haya hecho apremiante como resultado del impacto del Covid-19 sobre los sistemas educativos. Por el contrario, pareciera que este ha sido transformado en una excusa para favorecer intereses declarados con mucho tiempo de anticipación, que aparecen ahora en el contexto de la pandemia bajo la imagen del interés por cerrar las brechas y disminuir las inequidades que, no creadas sino incrementadas por la pandemia, son un asunto de inmediata atención. Pero la renovada invitación a la “inversión en medición”, al ahorro futuro en términos de gasto en el presente, bien pudiesen considerarse de cara a la información aquí presentada como tácticas para el logro de otros objetivos, más profundos e inicuos, y más fáciles de presentar en sociedad en términos de respuesta a la crisis generada por la pandemia: oportunidades de inversión e intervención en los sistemas educativos, ahorro a mediano y largo plazo en términos de formación de capital humano, homogenización de la educación. Por supuesto, estas afirmaciones son enteramente discutibles, pero si la historia sirve como referente, no estaríamos

hablando de un asunto inédito, y algunos de los elementos que presentaremos en la siguiente sección parecen apuntar en esa dirección.

Pérdidas de aprendizaje, crisis de datos y los HLO

Dentro de la ruta que hemos trazado para responder la junta que guía este texto, hemos visto que, en medio de las urgencias de acción política a las que nos ha abocado el cierre de las escuelas por motivos de la pandemia, los documentos de las agencias internacionales que participan en la construcción de esas acciones mencionan diversos tipos de objetivos, educativos, políticos, asistenciales, sociales, a alcanzar. A pesar de la variedad de necesidades, hemos encontrado que las respuestas, a manera de invitaciones, están dadas en términos de una nueva necesidad, al parecer no solo más general sino más apremiante que todas las anteriores, a saber, el fortalecimiento de los sistemas de medición de los aprendizajes, que desde el nivel institucional y nacional permitan la consolidación de un sistema de medición global, desde donde se determinará qué es lo que los sistemas han de medir y, a partir de esos resultados, las prioridades del sistema educativo, ahora entendido como mundial.

En esta sección, complementaremos nuestra tarea con la revisión de un par de elementos que nos permitirán, por fin, dar contenido a la expresión “pérdida de los aprendizajes”, a la vez que nos mostrará los objetivos últimos de las propuestas intersectoriales adelantadas por las agencias y sus grupos de apoyo conceptual y operativo.

El boletín de prensa “Uno de cada tres países...”, uno de los protagonistas de la sección anterior, informa de un promedio mundial de días de cierre de las instituciones escolares de todos los niveles de 79 días lectivos, siendo el promedio en los países de altos ingresos de 53 días, contrastando con el promedio de los países de ingresos medios-bajos de 115 días. Adicionalmente, destaca que, a pesar de la crisis económica generada por la pandemia y su correspondiente disminución de ingresos de los gobiernos, la asignación de fondos para la educación aumentó en el 49 % de los países y se mantuvo constante en el 43 %, con una previsión que indica que el 60 % del total de países aumentará en el 2021 la financiación a la educación (Unesco, 2021c, p. 3). Aún a la espera de los datos actualizados, la crítica situación descrita en términos de cierres escolares termina con una previsión casi optimista, acerca de la evolución de la inversión en educación. El reporte ofrece las siguientes conclusiones:

Estos resultados refuerzan la importancia de la reapertura de las escuelas, de la enseñanza de recuperación y de sistemas de enseñanza a distancia más eficaces que puedan resistir mejor las crisis futuras y llegar a todos los estudiantes. Además, muestra que la medición de las pérdidas de aprendizaje debidas a la covid-19 relacionadas con el cierre de escuelas es un esfuerzo crítico para la mayoría de los países y los socios de desarrollo, destacado por la reciente asociación de la Unesco, Unicef y el Banco Mundial en torno al Pacto de Datos de Aprendizaje.

La Encuesta está en consonancia con la Misión Recuperación de la Educación 2021, por la que el Banco Mundial, la Unesco y el Unicef se asocian para apoyar a los países en la adopción de todas las medidas posibles para planificar, priorizar y garantizar que todos los alumnos vuelvan a la escuela; que las escuelas tomen todas las medidas para reabrir de forma segura; que los alumnos reciban un aprendizaje correctivo eficaz y servicios integrales para ayudar a recuperar las pérdidas de aprendizaje y mejorar el bienestar general; y que sus profesores estén preparados y reciban apoyo para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. (Unesco, 2021c, p. 4)

Las “pérdidas de aprendizaje” son el eje central de cada uno de los párrafos citados, en el primero en términos del “esfuerzo crítico que representa su medición” y en el segundo en términos de la necesidad de medidas para recuperar las pérdidas y mejorar el bienestar. Medir y recuperar. Sin embargo, qué es lo que se espera medir y recuperar no aparece de forma explícita en ninguno de los documentos arriba estudiados, y si hacemos uso de los resultados de aprendizaje a los que refieren las pruebas internacionales nos encontramos en una situación difícil para justificar la urgencia convocada, pues la relación directa entre las literacias matemáticas y lingüísticas, si bien importantes en sí mismas, y la mejora del bienestar general, o la “recuperación para ayudar a los estudiantes a volver a la normalidad, y garantizar que damos prioridad a las niñas y a los niños vulnerables en todos nuestros esfuerzos” (Jenkins, citado arriba) no resulta evidente.

De otra parte, vemos aquí la aparición de un nuevo término, el “pacto de datos de aprendizaje”, que refiere a un esfuerzo conjunto de la Unesco, Unicef y el Banco Mundial por superar lo que ellos mismos han dado en llamar la “crisis de los datos de aprendizaje”: la existencia de “brechas de datos de aprendizaje que impiden a muchos países monitorear la calidad de sus sistemas educativos y evaluar si sus estudiantes están aprendiendo” (World Bank, 2021). Ante esta “crisis”, las tres agencias se han comprometido, tal es el pacto, a “asegurar que todos los países, especialmente los países de bajos ingresos, tengan para el año 2025 al menos una medición de aprendizaje, apoyando esfuerzos coordinados para el fortalecimiento

de los sistemas nacionales de evaluación”. De acuerdo con el mismo informe, el pacto ofrece la ayuda indispensable a los países para:

- planificar, diseñar, implementar, analizar y utilizar los resultados de la evaluación del aprendizaje a gran escala;
- producir medidas repetidas del aprendizaje de los estudiantes que sean comparables a lo largo del tiempo y entre países;
- fortalecer el vínculo entre la información de las evaluaciones de estudiantes a gran escala y la evaluación en el aula;
- apoyar una mejor recopilación y uso de datos escolares administrativos censales; y
- apoyar una mejor coordinación, calidad, supervisión y transparencia de los esfuerzos globales para medir el aprendizaje de los estudiantes. (World Bank, 2021)

La estructura de la propuesta parece entonces ser la siguiente: para recuperar a los sistemas educativos del impacto de la pandemia, las tres agencias, Unesco, Unicef y Banco Mundial, han decidido que la mejor ruta es monitorear su calidad, la de los sistemas, por medio de mediciones que permitan a las mismas agencias contar con la información suficiente para poder mejorar los sistemas de medición y contar con evaluaciones que provean datos sólidos y continuos en el tiempo para garantizar que todos los países pueden medir lo que las agencias requieren conocer. Todo esto, por supuesto, con costos asociados que cada país debe considerar como una inversión, y con los que se sufragarán los gastos de la contratación de evaluaciones diseñadas y llevadas a cabo por las mismas agencias, en asocio con el socio faltante, la OCDE. El círculo parece ahora cerrarse, y no es un círculo particularmente virtuoso. Parecería, por el contrario, un carrusel en el que, movido por recursos estatales, se activa un sistema dinámico muy parecido a una máquina de movimiento perpetuo, con un diablillo, no el de Maxwell, demandando permanentemente energía, recursos, para mantener activo de manera recurrente al tiovivo en el que se invita a los países a entrar.

Además, tomando el listado anterior como la guía a ser usada para hacer recomendaciones a los gobiernos sobre los cambios que habrán de tener sus sistemas educativos a fin de superar la crisis actual, y tal vez estar preparados para la siguiente, es posible ver cómo las acciones a las que el pacto compromete a las agencias participantes llevan implícitas dinámicas de homogenización de los planes de estudio a fin de hacerlos comparables (como ya ha sucedido con los programas académicos de educación superior vía el Plan de Bolonia), así como la

instauración de políticas de evaluación que, más allá de los sistemas y los países, habrá de llegar directamente a los salones de clase, en un intento por garantizar que la lógica de la evaluación constante y autorreferencial se convierta en la estrategia pedagógica básica de las escuelas de cada rincón del planeta.

¿Cómo se justifica semejante estrategia? Suspender posibles inversiones a corto y mediano plazo de rentas públicas, que pudieran destinarse a la urgente adecuación de la infraestructura escolar, a la expansión de las redes de comunicación (no necesariamente de internet, pues la radio y la televisión han demostrado su valor en el contexto pandémico) que permitan una educación a distancia más inclusiva, la formación de docentes (nuevos y en ejercicio), y el diseño de material educativo de diversos formatos y con diversos públicos objetivo. Suspender, vemos en el pacto por los datos, hasta que se cuente con sistemas de evaluación que muestren que la situación es tan grave que hace necesaria esa inversión que se detuvo para llevar a cabo la consolidación del sistema de evaluación, el que muy probablemente mostrará que la necesidad de crear flujos de recursos económicos para que lleguen justo al lugar en el que se requieren, es decir, infraestructura, redes, formación de docentes, material educativo, así como posiblemente señalará que tal vez en ese momento sea demasiado tarde para suplir todas las necesidades, todas las pérdidas de aprendizaje, por lo que habrá de medirse nuevamente a fin de contar con indicadores que, ahora sí, movilicen la acción, un nuevo círculo parece entonces haberse cerrado.

He aquí como esa justificación aparece en la hoja de ruta del Banco Mundial que define el pacto de datos de aprendizaje:

La necesidad de datos oportunos y de calidad sobre el aprendizaje y los impulsores del rendimiento de los estudiantes es más urgente que nunca. Es fundamental que los encargados de formular políticas y los administradores escolares tengan estos datos para acelerar la recuperación del aprendizaje de los estudiantes y preparar y apoyar a los maestros. [...] Para apoyar este objetivo, la iniciativa fortalecerá la capacidad institucional a nivel de país para medir y utilizar datos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Su objetivo es construir sistemas de seguimiento del aprendizaje sostenibles mediante la promoción de colaboraciones de varios años entre países y socios para el desarrollo.

“Recopilar con frecuencia datos buenos y comparables sobre el aprendizaje es esencial para implementar de manera efectiva las medidas de política necesarias para recuperar las pérdidas de aprendizaje de covid-19. Los sistemas educativos exitosos se enfocan sin descanso en el aprendizaje, y si los países no conocen el

desempeño de sus estudiantes, están volando a ciegas”, enfatiza Jaime Saavedra, Director Global de Educación del Banco Mundial. [...]

[...] Es el momento adecuado para respaldar una agenda integral de medición del aprendizaje como se prevé en el Pacto. Primero, gracias al proceso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), existe una alineación sin precedentes entre la comunidad internacional de que los esfuerzos de medición deben priorizar la evaluación de la alfabetización y la aritmética fundamentales. En segundo lugar, existe una comprensión compartida de lo que constituyen las medidas de aprendizaje de alta calidad y un enfoque flexible sobre cómo producirlas, basándose en evaluaciones de aprendizaje internacionales, regionales y nacionales. Finalmente, la crisis del covid-19 agrega urgencia a la necesidad de medir y recuperar los aprendizajes perdidos. (World Bank, 2021)

De una parte, nada sorprende que la declaración hecha por uno de los miembros de la junta directiva del Banco Mundial, en un reporte de la entidad para la que trabaja, sea quien de la alarma sobre los riesgos que de no contar con datos corren los países al tomar decisiones sobre sus sistemas educativos. De otra parte, pareciera que la pandemia ocasionada por el Covid-19, más allá de su claro y terrible impacto sobre las economías, las finanzas públicas, los sistemas educativos y las vidas de las personas, sirve más como excusa para adelantar una agenda que ha venido construyéndose desde hace ya varias décadas. Al fin y al cabo, muchas decisiones del mismo tipo de las ahora sugeridas como indispensables para subsanar los nuevos obstáculos generados por la pandemia son similares, en muchos casos las mismas, que se han promovido bajo la idea de que quienes toman decisiones de carácter educativo a nivel nacional deber ser conscientes de que en las aulas de hoy se debe preparar a los estudiantes para empleos que aún no existen, que ni imaginamos que puedan existir, así como para ser capaces de emplearse una vez que los trabajos actuales dejen de existir. No teniendo relación alguna con las condiciones médicas que veinte años después afectarán a todas las naciones del planeta, estas afirmaciones formaron parte de la carta de presentación de las pruebas Pisa a finales de la década de los años noventa de siglo pasado, así como de el Plan de Bolonia, que reestructuró la educación superior en Europa, con un efecto de cascada que hasta ahora se ha empezado a sentir en otras regiones del mundo.

De otra parte, sigue abierta la cuestión acerca de cuáles son esos aprendizajes perdidos a los que de forma abstracta se hace referencia, y sobre los que parece haber claros consensos sobre las formas de medirlos y evaluarlos, no tanto así

sobre sus contenidos explícitos o el lugar que ocupan en los planes de estudio escolares. ¿Cuál es entonces ese aprendizaje perdido y cómo se determina?

En el contexto de la presente discusión, una respuesta a la pregunta se encuentra en un artículo recientemente publicado por un equipo de economistas de instituciones académicas norteamericanas y europeas, y que presenta los resultados del análisis llevado a cabo a través la consolidación de una base de datos de alcance global, fruto de “un esfuerzo a gran escala del Banco Mundial para identificar, recopilar y recopilar datos de evaluaciones de estudiantes en todo el mundo” (Angrist et ál., 2021). Tomando como punto de partida los datos presentes en la literatura y que demuestran la existencia de una inmensa brecha en la formación de capital humanos en las escuelas, toda vez que a pesar de que los estudiantes asisten a ellas no aprenden lo suficiente, los autores del estudio rastrean la hipótesis de que más allá de la mera escolaridad, son las mediciones sobre el aprendizaje que allí tiene lugar las que ofrecen herramientas reales para la construcción de modelos de crecimiento económico fiables y estadísticamente sólidos:

Presentamos una base de datos de resultados de aprendizaje comparables a nivel mundial para 164 países que cubren el 98 % de la población mundial entre 2000 y 2017. Esta es una de las bases de datos globales de aprendizaje más grandes y actualizadas, una de las primeras en desglosar los resultados de aprendizaje por género y en introducir mejoras metodológicas como la inclusión de errores estándar para cuantificar la incertidumbre en torno a las puntuaciones medias. La base de datos, conocida como la base de datos Harmonized Learning Outcomes (HLO) [Resultados de Aprendizaje Armonizados], está disponible para uso público y se esperan actualizaciones cada 2 o 3 años a medida que se disponga de nuevos datos de aprendizaje. (Angrist et ál., 2021, p. 404)

La inmensa tarea llevada a cabo para la construcción de los HLO ha requerido crear un mapa de correlaciones que permita homologar, armonizar, los resultados de las diversas pruebas que miden los aprendizajes de los estudiantes, definidos por los autores como el “conjunto de habilidades cognitivas básicas que incluyen a las matemáticas, la lectura y las ciencias, medidas mediante pruebas estandarizadas realizadas en la escuela” (p. 404). Recoger los resultados de las evaluaciones, hacerlas comparables, analizar los datos y obtener conclusiones, todo esto a partir de la noción básica de que *aprendizaje* es lo que miden las pruebas. Esta definición, apta para la tarea estadística que con detalle llevan a cabo los autores, resulta a todas luces insuficiente en términos educativos, más aún después de haber visto que ninguna de las agencias evaluadoras parece

interesada en dar alguna definición explícita de lo que se entiende por aprendizaje, más allá de las previamente señaladas competencias, literacias, matemáticas y lingüísticas, a las que ahora se agregan las científicas, que hacen su entrada a partir de su inclusión como uno de los tres ejes básicos de las pruebas Pisa.

Con estas definiciones a la base, como principal resultado del estudio se ha encontrado que más años de escolaridad no implican necesariamente mejores aprendizajes, como lo demuestran los datos del rápido aumento de las tasas de matrícula, en particular en primaria, en gran parte de los países, en diversos tipos de economías, frente a un estancamiento en la calidad de los aprendizajes, otra vez, medidos a partir del resultado de las pruebas. A este fenómeno se le conoce como la “crisis del aprendizaje”, y de acuerdo con la base de datos HLO puede confirmarse como un problema que, más allá de circunscribirse a una u otra región geográfica en particular, resulta ser de escala global:

En este estudio, proporcionamos una medida más directa y confiable de la calidad de la educación basada en nuestros datos de resultados de aprendizaje, que usamos para construir medidas de stock de capital humano [...] Esta base de datos llega en un momento en el que se han realizado una serie de esfuerzos globales que ha sido lanzado para medir y rastrear el aprendizaje a escala global. Aunque los modelos recientes sugieren que el mundo está en camino de lograr el objetivo de la matrícula primaria universal para 2030, si el aprendizaje continúa estancado, este logro significará poco. En consecuencia, los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen un enfoque en el aprendizaje, mientras que los Objetivos de Desarrollo del Milenio se centraron principalmente en la escolarización. Otro esfuerzo notable para medir y rastrear el aprendizaje a escala global es el índice de capital humano del Banco Mundial en el que se comparan los niveles de capital humano de países de todo el mundo. Este esfuerzo tiene como objetivo informar medidas de capital humano que alentarán a los países a invertir en educación. [...]

Estos resultados sugieren que medir el capital humano al tiempo que se tiene en cuenta la calidad aumenta sustancialmente el papel del capital humano en la explicación de las diferencias de producción por trabajador entre países. Estos resultados son consistentes con la literatura que muestra que cuando se toma en cuenta la calidad, el papel del capital humano para explicar las diferencias entre países en la producción por trabajador se duplica en relación con cuando solo se toma en cuenta la cantidad. (Angrist et ál., 2021, pp. 404-411)

Alentar a los países a invertir en educación, en la calidad de la educación, pues la mera cobertura no es suficiente, a fin de afrontar una nueva crisis, la “crisis del aprendizaje” que, como la “crisis de los datos” que trabajan por superar las

agencias internacionales, ahora aprendemos que es de carácter global, y que afecta de manera directa la producción por trabajador, el capital humano con que cuentan los países para participar en la economía mundial. Tal es la moraleja de debemos sacar de la fábula de los aprendizajes perdidos.

Pero hay por lo menos una conclusión adicional que podemos obtener a partir del anterior relato. Si se financia un estudio de medición sistemática sobre las relaciones entre capital humano y niveles de aprendizaje, el primero medido a partir de indicadores a su vez obtenidos por estudios sistemáticos de las economías nacionales y el segundo a partir de las pruebas a las que los países son cada día con más fuerza presionados a participar, todo lo anterior financiado a través de un mecanismo que toma dinero de las finanzas públicas locales y lo emplea para poner en movimiento a la máquina de producir mediciones, si todo lo anterior sucede, se obtiene algo más que una obviedad. Porque ¿qué otra cosa es anunciar que más tiempo en la escuela no implica directamente mejor calidad? Cualquier docente experimentado, cualquier directivo docente conocedor del sector, cualquier líder o lideresa de una comunidad académica pudo haber ofrecido la misma información, claro, al nivel de local de su ámbito de acción, pero generalizable por medio de una simple progresión aritmética, a la que llegó el altamente sofisticado, y seguramente muy costoso, estudio patrocinado por el Banco Mundial.

Este es justamente uno de los riesgos que hemos señalado con anterioridad: que en medio de la tarea de fortalecer sistemas de medición, de invertir en evaluar, en medir y en comparar, al final no se obtenga el resultado esperado, el fortalecimiento de los sistemas educativos y de la calidad de la educación, sino que se haya puesto a rodar un ciclo de nunca acabar, que retrase las acciones necesarias, desgaste a todos los agentes de los sistemas educativos, drene los ya magros presupuestos de los ministerios y secretarías de educación, y que al final no ofrezcan más que solo justamente lo que ofrecen: datos, mediciones, comparaciones.

Se cierra así un último círculo, esta vez uno que conecta la calidad de los aprendizajes con la educación en términos de capital humano, y a esta con la idea de que los conocimientos relevantes para el desarrollo económico son las literacias, las cosas que los estudiantes son capaces de hacer con las matemáticas, las ciencias y la lengua en los contextos de evaluación definidos para su medición. Como los anteriores, este nuevo círculo no parece tener virtud alguna para considerar.

En la última sección de nuestro texto, con un cambio de tono que será pronto perceptible, sacaremos algunas conclusiones a partir del recorrido que acabamos de finalizar.

Discusión

Las agencias multinacionales constituidas al final de la Segunda Guerra Mundial, derivadas de esa ambivalente idea que ha sido la ONU (FAO/PMO, Unicef, Unesco, Acnur, OMS y Acnudh) y seguidas por la constitución de los entes económicos que de allí se derivaron (BM, IFC, Ciadi, Miga, OECD y BID) surgieron como parte de la estrategia de los ganadores para la reconstrucción de un grupo concreto de países, de su infraestructura, de sus economías y de sus culturas. Desde entonces, las agencias han trabajado bajo lemas de hermandad, solidaridad y bien común, expandiendo sus modelos de intervención y sus imágenes de mundo a territorios de todos los continentes, planetarizando sus agendas, con una clara tendencia a la consolidación de una cultura, la europea, como hegemónica a nivel mundial, con una mirada condescendiente sobre los países y lugares que considera como incultos, faltos, o simplemente irrelevantes para un nuevo orden mundial. Las actuales crisis migratorias dan cuenta de un modelo en el que solo parece haber un número reducido de lugares en los que la vida es posible, y que en los otros es mejor no estar.

Como resultado presente de esa política de absorción y negación promovida desde los centros hegemónicos de poder, la homogenización de la educación se presenta como una consecuencia ya no perversa, por avasalladora, sino tan inevitable como deseable. Esa parece ser una de las razones de base que sostienen un modelo según el cual todos los sistemas educativos deben enfocarse en promover un conjunto concreto de resultados de aprendizaje. Unos mismos contenidos, mínimos, unas mismas competencias, propias de la consideración de la humanidad entera como capital humano para el funcionamiento de una economía ajena a los individuos que debe moverse al ritmo determinado por el dinero y por su teatro propio, el mercado, y garantizar que tanto lo uno como lo otro, los contenidos y las competencias, se midan de forma tal que al establecer comparaciones siempre haya quienes van adelante, los dignos de imitar, y quienes vayan atrás, siempre atrás. Nunca habrá mejor forma de evitar que alguien avance con respecto a sí mismo, a su ritmo y a partir de sus intereses y condiciones particulares que logrando que siempre tenga un modelo a seguir, una imagen a emular, un sueño ajeno por construir.

De allí surge de manera directa la necesidad de estandarizar una educación lastrada de inequidades y carente de horizonte de humanidad. Este proceso de estandarización implica la posibilidad de definir contenidos para todas las escuelas, de todos los países, alinearlos por medio del miedo al fracaso, a costa de la eventual eliminación de aprendizajes que serán tenidos por irrelevantes en términos de los posibles resultados que aporten a la consolidación de una masa crítica de humanos que bailen al ritmo de los dueños del capital. Con algo más de tres décadas de distancia, un pensador colombiano nos habla al oído:

Además del problema de enseñar resultados del conocimiento sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar la cosa, de hacer preguntas, de ver contradicciones. (Zuleta, 1985, p. 25)

Que no haya que saberse nada más que algunas cosas que se pueden hacer con las matemáticas, con las ciencias y con la nueva lengua franca del mundo global es de por sí un derrotero limitante. Y si su enseñanza requiere la eliminación de saberes que, por fuera del marco industrial y operacional, ayuden a la construcción de comunidades conocedoras de sus historias, respetuosas de sus tradiciones, abiertas a diálogos nacidos de la diferencia, la sorpresa y la imaginación, por medio de un sistema de evaluación en la que, antes que un espejo de identidad sea un reflejo de vanidad y una máquina de erradicación de la diferencia, si eso requiere su enseñanza, ultrajante le califica mejor.

Arriba hemos descrito como círculos a esas estrategias que, presentadas como el camino a la resolución de problemas nuevos, no lo son, como no son nuevos los problemas que intentan resolver. Que hay desigualdades ya lo sabemos, que la pandemia las exacerba ya lo sabemos, que los sistemas educativos necesitan trabajar por mejorar su calidad en diferentes dimensiones ya que lo sabemos. Medir nueva y permanentemente lo que ya se ha medido, diagnosticar lo ya sobre diagnosticado, suplir con los fondos del sistema educativo a las máquinas de producir datos, conocer en que parte de la cola de una lista diseñada para mostrarte qué tan mal estás, ninguna de estas acciones permite resolver los problemas de la calidad de la educación. Por supuesto que las acciones requieren datos de base, soporte fáctico que permita justificarlas, pero parece prudente intervenir en los sistemas locales antes que en las máquinas globales, invertir en lo que hoy se sabe que hace falta no suena descabellado, menos cuando sabemos

que suplir esas necesidades será parte de las recomendaciones que al final de un largo y costoso proceso de medición externa serán entregadas de manera oficial.

El problema resulta entonces ser no el de lo que se ha perdido, sino el de lo que nos están quitando, lo que se intenta quitar. Quitar la capacidad de decidir cuándo y en dónde concentrar esfuerzos, potestad sobre los sistemas educativos, agencia propia para determinar estrategias que tengan valor local, que reconozcan los territorios en que se inscriben y respondan a ellos, el respeto por las culturas locales, por la construcción de ciudadanía crítica, consciente y responsable, no solo cada quien consigo mismo, sino cada quien con todos, con uno mismo y los demás. Justicia epistémica en el marco de la educación (Eslava, 2022b). Evitar transformar nuestras escuelas en lo que ha sido llamado “escuelas de la ignorancia” es nuestro deber en tanto educadores, en tanto pensadores:

La escuela de la ignorancia requerirá reeducar a los profesores, es decir, obligarles a “trabajar de una forma distinta”, bajo el despotismo ilustrado de un ejército potente y bien organizado de expertos en “ciencias de la educación”. Evidentemente, la labor fundamental de dichos expertos será definir e imponer (por todos los medios de que dispone una institución jerárquica para garantizar la sumisión de los que de ella dependen) las condiciones pedagógicas y materiales de lo que Debord llamaba la “disolución de la lógica”: en otras palabras, “la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar; lo que es incompatible o, por el contrario, lo que podría ser complementario; todo lo que implica tal consecuencia y lo que, al mismo tiempo, impide”. Debord añade que el alumno adiestrado de tal forma se encontrará “desde el principio, al servicio del orden establecido, aunque su intención haya podido ser absolutamente contraria al resultado. En esencia, conocerá el lenguaje del espectáculo, ya que es el único que le será familiar: el lenguaje con el que le habrán enseñado a hablar. sin duda, querrá mostrarse enemigo de su retórica, pero utilizará su sintaxis. (Michéa, 1999, p. 41)

Esos expertos pedagógicos son en el contexto de nuestra discusión por los encargados de diseñar las pruebas, los nuevos magos de la calidad de la educación, tal vez a quienes debamos tomar de sus manos la potencia del artilugio y reemplazarla con el emplazamiento de una razón no instrumental, evitando así que nuestros jóvenes caigan en círculos de desesperanza surgidos de un entramado de acciones que, ajenas a sus historias se tejen sobre sus vidas, evitar ese “temprano desdén” (Eslava, 2022a) que les obliga a dejar de querer ser.

Usaremos para el cierre las mismas palabras que encontramos en otra ocasión:

Ante una crisis prolongada, debemos redoblar nuestra movilización y centrarnos en las prioridades correctas, que nos permitirán hacer realmente de la educación un bien común, un derecho fundamental. El primero de nuestros principios es que la escuela es insustituible, como ha demostrado la pandemia. El segundo es que, más que nunca, necesitamos sistemas escolares resistentes e innovadores para hacer frente a las crisis presentes y futuras. El tercero es que ninguna pantalla puede sustituir a un profesor. (Unesco, 2021a)

Búsqueda de prioridades correctas, respuestas innovadoras, educadores que no pueden cesar en su misión. Compartidos los ideales, resultaría contradictorio de nuestra parte no revisar con atención las crisis que se nos quieren proponer, no promover acciones responsables, no invitar a la construcción conjunta. Nos habría de resultar insoportable dejar de sospechar.

Referencias

- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K. y Patrinos, H. (2021). Measuring human capital using global learning data. *Nature*, 592, 403-408. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7>
- Byskov, M. (2015). Democracy, Philosophy, and the Selection of Capabilities. *Journal of Human Development and Capabilities*. <https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1091809>
- Calderón, G. y Eslava, E. (2019). “Against All Odds: Scientific Education, Scientific Competences and the Ideals of an Educated Country, Colombia 1995-2010”. En: C. I. Pardo Martínez et ál. (Eds.), *Analysis of Science, Technology, and Innovation in Emerging Economies*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13578-2_10
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de Pisa para las escuelas*. Catarata.
- Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Ediciones B.
- Eslava, E. (2015). Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región. *Universitas Philosophica*, 32(65). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-65.efro>
- Eslava, E. (2022a). “Humanos, humanismos y humanidades: en busca de una educación prospectiva”. En: W. Herrera (Ed.), *La actualidad de la enseñanza de la filosofía en Colombia*. Universidad del Rosario.
- Eslava, E. (2022b). ¿Es retirar a la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica? Documento de trabajo. En prensa.
- Hungi, N., D. Makuwa, K. Ross, M. Saito, S. Dolata, F. van Cappelle, L. Paviot y J. Vellien. (2010). SACMEQ III project results: Pupil achievement levels in reading and mathematics, *Working Document n.º 1*. SACMEQ.
- Luna-Bazaldua, D. Levin, V. y Liberman, J. (2020). Learning in the time of Covid-19: the role of learning assessment in reopening schools. <https://blogs.worldbank.org/education/learning-time-covid-19-role-learning-assessment-reopening-schools>
- Michéa, J. C. (1999). *L'enseignement de l'ignorance*. Editions Climats.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. y Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center and IEA.

- Nussbaum, M. (2015). Philosophy and Economics in the Capabilities Approach: An Essential Dialogue. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2014.983890>
- OCDE. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos, un nuevo marco de evaluación/ OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.
- OCDE. (2012). ¿Se compran con dinero los buenos resultados en Pisa? *Pisa in focus n.º 13*. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-n%C2%B013%20ESP_Final.pdf
- OCDE. (2017). Education at a Glance. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencia. OCDE.
<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OMS. (2020a). Covid-19 Virtual Press conference. 13 de julio de 2020.
https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/covid-19-virtual-press-conference---13-july.pdf?sfvrsn=5b72e4c7_2
- OMS. (2020b). Covid-19 Virtual Press conference. 6 de agosto de 2020.
https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-broll-emergencies-coronavirus-press-conference-06aug2020.pdf?sfvrsn=d9ec783b_2
- OMS (2020c). Covid-19 Virtual Press conference. 15 de septiembre de 2020.
https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-15sep2020.pdf?sfvrsn=580fa5f0_2
- ONU. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2017*. ONU.
<https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/thesustainabledevelopmentgoalsreport2017.pdf>
- ONU. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. ONU.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de Pisa: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Unesco, Unicef y World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Unesco, Unicef, World Bank.
- Unesco. (2021a). De la reanudación a la aceleración de los avances en materia del ODS 4. Reunión Mundial sobre la Educación 2021. Segmento de reuniones ministeriales.
<https://es.unesco.org/news/reanudacion-aceleracion-avances-materia-del-ods-4-reunion-mundial-educacion-2021-segmento>
- Unesco (2021b). La reapertura de las escuelas no puede esperar: declaración de Unicef y Unesco.
<https://es.unesco.org/news/reapertura-escuelas-no-puede-esperar-declaracion-unicef-y-unesco>
- Unesco (2021c). Uno de cada tres países no está tomando medidas para ayudar a los estudiantes a ponerse al día en el aprendizaje tras el cierre de las escuelas de covid-19.
<https://es.unesco.org/news/cada-tres-paises-no-esta-tomando-medidas-ayudar-estudiantes-ponerse-al-dia-aprendizaje-cierre>

- Unesco, Unicef, World Bank y OECD. (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the Covid-19 Pandemic*. Unesco, Unicef, World Bank.
- UIS. (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. *UIS Fact sheet n.º 46*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- Weller, J. (2020). *La pandemia del covid-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45759/1/S2000387_es.pdf
- World Bank. (2021). Learning Data Compact. Unesco, Unicef, and the World Bank Unite to End the Learning Data Crisis. *Factsheet n.º 21*. Julio de 2021. <https://www.worldbank.org/en/news/factsheet/2021/06/30/learning-data-compact-unesco-unicef-and-the-world-bank-unite-to-end-the-learning-data-crisis>
- Zuleta, E. (1985). *Educación y democracia: un campo de combate*. Compilación y edición de Hernán Suárez y Alberto Valencia. Fundación Estanislao Zuleta.