

10



Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19

*Building resilient schools: Flexischooling,
integration and COVID-19*

Ana García Díaz*

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28840

Recibido: **4 de noviembre de 2020**

Aceptado: **25 de febrero de 2021**

* ANA GARCÍA DÍAZ: Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja en materia de tecnología aplicada a la educación y organización de centros inclusivos entre otras temáticas relacionadas con la pedagogía, didáctica y pedagogías alternativas. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, especializándose en estudios comparativos en la temática de educación alternativa y su relación con la autorregulación del aprendizaje. Pedagoga por la Universidad de Santiago de Compostela y con amplia experiencia laboral como docente y pedagoga en distintos países europeos. **Datos de contacto:** E-mail: ana.garcia.d@unir.net. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8769-3628>

Resumen

El presente artículo busca mostrar el efecto que han tenido los métodos alternativos de enseñanza flexible en la búsqueda de reabrir escuelas presencialmente u online. Las escuelas resilientes no son una invención de esta pandemia. En previas catástrofes naturales, distintas instituciones educativas ya utilizaron los recursos online para seguir impartiendo su docencia. En búsqueda de respuestas sobre la inclusión en entornos de educación flexible, soluciones a la brecha digital y distintas respuestas a la crisis de la COVID-19, se presenta una revisión bibliográfica centrada en el caso de Australia y Nueva Zelanda, así como en el entendimiento del fenómeno de la educación flexible y la brecha digital. Tanto Australia como Nueva Zelanda reconocen el derecho de las familias para educar en casa y la opción del *flexischooling* es legal. Se observa como en ambos países, donde ya está normalizada la enseñanza online o la educación en el hogar, llevan muchos años en la lucha por cerrar la brecha digital y, por tanto, su respuesta ante los distintos confinamientos fue significativamente rápida, sobre todo en el caso del país kiwi. Como conclusión se reflexiona sobre la necesidad de presencialidad para lograr una educación inclusiva y direccionada al desarrollo del sentido crítico mostrando argumentos contrarios y relacionándolo con la información previa. Por último, se reflexiona sobre la necesidad de modernizar los sistemas educativos para una respuesta resiliente en futuras crisis.

Palabras clave: Educación alternativa; Políticas educativas; Integración escolar; Resiliencia; TIC.

Abstract

The paper seeks to show the importance alternative pedagogical methods had when trying to reopen schools on-site and online. Resilient schools were not created in this pandemic. In previous natural disasters, educational institutions needed to use online resources to maintain schools open. A literature review is presented, aiming for answers on inclusion in flexible school settings, solutions for the digital divide and different responses to the crisis produced by the COVID-19 pandemic. Thus, Australia and New Zealand cases are presented, as well as introducing the flexischooling phenomenon and the digital divide. Both Australia and New Zealand recognise the rights for families to homeschool or to take children to alternative educational institutions, therefore, is legal. In the pair, it is observed how this legal status of alternative educational options both online and flexible, has strengthened the governmental response on closing the digital gap. Therefore, their reaction when lockdowns were ruled was significantly fast, especially in New Zealand. In conclusion, the article offers an interesting debate on the need for on-site education or flexibility when creating inclusive schools and critical thinkers, presenting both sides of the conversation. Lastly, it is highlighted the need to upgrade the school system to enhance a resilient response in future crisis.

Keywords: Alternative education; Educational policy; School Integration; Resilience; ICT.

1. Introducción

En el marco de la pandemia del COVID-19, el mundo entero se encontró con la necesidad de cerrar sus escuelas. La realidad española, donde solo es legal la educación presencial entre los 6 a los 16 años, demostró las grandes desigualdades sociales ya existentes dentro de las distintas comunidades (Arriazu Muñoz, 2015; Varela, 2015; Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017). La brecha digital fue un impedimento para el buen funcionamiento del sistema educativo durante el confinamiento de principios del 2020 y los distintos confinamientos de aulas y centros durante el principio del curso escolar del mismo año (García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra, 2020; Rodicio García, Ríos de Deus, Mosquera González y Penado Abilleira, 2020; Daniel, 2020). En países como Croacia (Sianes Bautista y Sánchez Lissen, 2020) la respuesta ante la pandemia pasó por buscar soluciones rápidas a la brecha digital aportando recursos materiales, financiación a familias en situación de desigualdad, encontrándose con las dificultades propias de no haber formado al profesorado ni trabajado en este ámbito previamente.

Sin embargo, aquellos países donde la educación semipresencial (*flexi-schooling*) está normalizada tales como, por ejemplo, Australia¹, Nueva Zelanda² o Escocia³, las medidas gubernamentales para paliar la brecha digital llevan años llevándose a cabo buscando integración de colectivos en riesgo de exclusión. Esta circunstancia ha favorecido y facilitado la respuesta educativa ante los distintos confinamientos ocurridos durante este año.

En España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019), estima que el 91,4 % de los hogares españoles tiene posibilidad de acceder a internet y un 80,9 % cuenta con algún dispositivo electrónico con acceso a la red sin incluir los móviles, en cuyo caso el porcentaje subiría a 96,7 % de los hogares españoles. Estas cifras esperanzadoras se ven mermadas por el desconocimiento de estudiantes y docentes para hacer uso de ellas a nivel educativo. En un estudio realizado por Rodicio-García *et al* (2020) se concreta:

Una cosa es contar con tecnología en los hogares y otra muy diferente, admitir que los recursos tecnológicos de los que se dispone posibilitan continuar con los estudios mientras no pueda acudir a los centros educativos. Se ha evidenciado que uno de cada tres estudiantes, a pesar de disponer de tecnología en su hogar, señala que no cuenta con los recursos necesarios (p. 115).

La falta de capacitación del alumnado y del profesorado y la falta de tiempo de este último para actualizarse en los avances de las TIC educativas, limita el uso correcto de los recursos que ofrece el mundo digital a las comunidades educativas. Esta falta de formación se evidenció en las cuarentenas establecidas tanto a nivel estatal como a nivel de centro educativo, donde se han ido cerrando clases e incluso centros educativos enteros por 15 días al ser diagnosticados uno o varios positivos. En este contexto, tiene sentido pensar en la necesidad de paliar la brecha digital y plantearse soluciones de educación flexible (*flexi schooling*) para todos los niveles educativos. Esto no solo permitirá la actualización y flexibilización del sistema, sino que se podrá crear un sistema educativo resiliente adaptable a las distintas necesidades sociales, humanitarias o de salud que se puedan dar en los años venideros.

1 Website del ministerio de educación australiano <https://www.education.gov.au/flexible-literacy-remote-primary-schools-1>

2 Website del ministerio de educación de Nueva Zelanda <https://www.education.govt.nz/covid-19/distance-learning/>

3 Documento explicativo del homeschooling con consejos para las familias: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/advice-and-guidance/2008/01/home-education-guidance/documents/0055026-pdf/0055026-pdf/govscot%3Adocument/0055026.pdf>

A lo largo de la historia reciente, en distintas sociedades los desastres naturales han forzado a las instituciones educativas a convertirse y adaptarse al medio digital. Se podría hablar, por ejemplo, del caso de la Southern University de Nueva Orleans, quienes tras el huracán que destruyó la ciudad en 2005 sintieron la necesidad de adaptar ciertos cursos, materias y títulos enteros al entorno online para darles cobertura educativa a aquellos alumnos desplazados (Omar, Liu y Koong, 2008). Algo parecido ocurrió en Christchurch en 2011 donde un terremoto destruyó la ciudad y destruyó la Universidad de Canterbury. Gracias a su rápida adaptación al entorno online se pudo recuperar la vida de la institución educativa y seguir ofreciendo formación a los estudiantes matriculados (Torodova y Bjorn-Andersen, 2011; Brown y Seville, 2016; Tull, Dabner y Ayebi-Arthur, 2017). Sin embargo, se observa en España una alta reticencia a realizar esta inversión para mejorar los sistemas informáticos de las escuelas y universidades públicas, quizá por miedo a no poder dar una educación inclusiva teniendo en cuenta las problemáticas de la brecha digital. En el siguiente artículo se busca mostrar como distintos países han experimentado y afrontado la brecha digital y como, a través de la educación flexible, se ha logrado democratizar la educación tanto universitaria como no universitaria.

En base a esta introducción, este artículo busca explorar las posibilidades del *flexischooling* y cómo su existencia como opción legal potencia la resiliencia de los sistemas educativos ante catástrofes o pandemias como la del COVID-19. Para ello, se explora el concepto de *flexischooling* como opción educativa alternativa y las problemáticas asociadas a la brecha digital, terminando con la presentación del caso de Australia y Nueva Zelanda.

2. La brecha digital y el flexischooling

La primera pregunta que surge es ¿Qué se entiende por *flexischooling*? Se trata de un sistema de educación alternativa que busca unir la flexibilidad de la educación online con las posibilidades de la formación presencial (Moffat y Riddle, 2019; Baroutsis *et al.*, 2018; Mills y McGregor, 2017), es decir, se busca crear un currículum inclusivo adaptado a las necesidades personales del alumno al mismo tiempo que se tienen en cuenta los currículos educativos nacionales y locales. El *flexischooling* busca mejorar el interés del alumnado por el conocimiento (te Riele, 2014; Riddle y Cleaver, 2017; Mills y McGregor, 2016; Smyth y Robinson, 2015; Apple, 2006; Shay y Heck, 2015; Shwab *et al.*, 2016) proporcionando materiales inclusivos y dinámicos, generando un clima escolar donde se priorice la integración y el desarrollo emocional, adaptando los métodos pedagógicos a las necesidades del alumnado (lo que implica estar al día de las novedades pedagógicas) y creando un currículum adaptado a sus intereses y potencialidades (Mills y McGregor, 2016). En estas escuelas la libertad es un valor básico, por eso se aboga por el aprendizaje autorregulado, ya que implica el desarrollo de la libertad individual y comunitaria de los discentes (García Díaz, 2017). Esta libertad también pone en jaque la relación de poder tradicional entre profesor y alumno, buscando fórmulas respetuosas para el aprendizaje de la disciplina (Riddle y Cleaver, 2017; Smyth and Hattam, 2004). Por lo tanto, siguiendo a los autores anteriores, el *flexischooling* estaría directamente relacionado con las escuelas de renovación pedagógica y las pedagogías alternativas. De hecho, los autores australianos se refieren a las escuelas flexibles como escuelas alternativas (Moffet y Riddle, 2019).

Moffet y Riddle (2019) argumentan la necesidad de democratizar la educación alternativa introduciéndola en las redes de escuelas públicas, ya que actualmente solo está disponible para aquellos que pueden pagarla. La inclusión de las pedagogías alternativas

y flexibles supone la apertura del sistema a la inclusión de alumnos con problemáticas emocionales y socioeconómicas variadas tales como problemas socioeconómicos familiares. Siguiendo a estos mismos autores, se observa en su trabajo la posibilidad de que las escuelas tradicionales con un sistema educativo homogéneo y homogeneizador, obliguen a salirse del sistema a aquellos con necesidades educativas especiales, dificultades emocionales, traumas o necesidades socioeconómicas complejas ya que, por dificultades de acceso al material, necesidades de apoyo educativo que no se pueden cubrir, transporte al centro que no se puede pagar, socialización tras un trauma sin acompañamiento emocional etc. crean frustraciones insalvables por la metodología tradicional que empuja al alumnado a abandonar su educación en cuanto pueden. La escuela alternativa incluida como una opción pública podría representar una alternativa inclusiva y democrática a esta realidad (Moffet y Riddle, 2019; Mills y te Riele, 2018; Mills y McGregor, 2017; García Díaz, 2017; Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017). En este sentido, no se pueden dejar de mencionar las posibilidades que tendría el uso de la tecnología en la aplicación del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje)⁴, que busca la adaptación y flexibilización de los currículos educativos para lograr la integración del alumnado teniendo en cuenta sus particularidades (Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017).

Sin embargo, este concepto mixto entre enseñanza online y presencial puede entrar en conflicto con las dificultades de algunas familias al acceso a internet u ordenadores, generando una mayor desigualdad social. Lo conocido como desigualdad tecnológica o brecha digital. Esta, amplía la ya existente desigualdad social, no solo a nivel socioeconómico, sino por edades y géneros (Wilson, Thomans y Barreket, 2019; INE, 2019; Arriazu Muñoz, 2015). Es importante tener en cuenta que la brecha digital va más allá de la posibilidad de acceso a la red, sino que también incluye la posibilidad de formación para su uso y conocimiento del uso de las TIC (Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017).

La brecha digital no solo aleja a las personas de la integración en el mundo académico, sino que genera una separación y aislamiento en un mundo social digitalizado. Teniendo en cuenta la complejidad del concepto de desigualdad digital y brecha digital, se han desarrollado distintas iniciativas en distintos países que buscan proporcionar educaciones flexibles uniendo la presencialidad con el trabajo educativo online.

2.1. El caso de la enseñanza indígena en Australia

En Australia, tanto el *homeschooling* como el *flexischooling* son reconocidos como métodos de escolarización válidos⁵. Debido a esta situación de legalidad, la carrera por cerrar la brecha digital ha sido significativamente potente. En este sentido, en 2015 se abre el Australian Digital Inclusion Index (ADII) con la finalidad de monitorizar la integración digital del país, pudiendo observar las diferencias económicas y sociales en cada comunidad (Wilson, Thomas y Barraket, 2019; Wilson, 2020). Se observaron no solo las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos, conectividad etc, sino también las competencias de uso de las TIC. Se observa que, con la mejora de las redes móviles y el alcance del internet de calidad, los australianos y australianas han ido aumentando no solo su capacidad de acceso, sino también el número de tareas que realizan online. Sin

4 Diseño Universal de Aprendizaje: «Modelo educativo con enfoque inclusivo cuyo objetivo es facilitar el análisis y evaluación de diseños curriculares y prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas» (Alba Pastor, 2019, p.58).

5 Website del ministerio de educación Australiano donde explica la legalidad en relación al a educación flexible: <https://www.education.gov.au/flexible-literacy-remote-primary-schools-1>

embargo, se sigue observando como las generaciones más avanzadas (más de 65) de las zonas rurales y aquellos con niveles más bajos de educación siguen estando menos incluidos digitalmente (Wilson, Thomas y Barraket, 2019; Park, 2017; Wilson, 2020; Afshar Ali, Alam y Taylor, 2019).

Otro colectivo a tener en cuenta son los australianos indígenas, quienes incluso viviendo en áreas urbanas demostraron niveles bajos de integración digital. Se observa que la principal limitación es el factor económico, siendo su principal fuente de acceso a la red el móvil (Wilson, Thomas y Barraket, 2019). El gobierno australiano lleva trabajando en solucionar esta situación desde el 2002 con el proyecto e-ACE⁶ ofreciendo distintas medidas como ayudas para comprar un ordenador o actualizar el que ya se tiene, ayudas a las familias en la formación del uso de sus dispositivos, construcción de infraestructuras para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a la red etc. (Gobierno de Australia, s/f). Las medidas parecen estar funcionando teniendo en cuenta los datos de conectividad y accesibilidad del ADII del 2020 que muestra un aumento significativo en todos los índices estudiados, sin embargo, en este último año se ha podido ver una ralentización del aumento de conexiones (ADII, 2020). Se observa también como muchos australianos en comunidades indígenas siguen teniendo acceso a internet solo a través del móvil, lo que ha conseguido aumentar las posibilidades de interacción social entre colectivos diversos. Se ha podido ver que las comunidades más alejadas y aisladas siguen siendo las más afectadas por la desconexión. A partir de estos datos, el gobierno australiano ha anunciado el *National Agreement on Closing the Gap* creando colaboraciones con los gobiernos regionales y coaliciones aborígenes y de culturas isleñas con la finalidad de eliminar la brecha digital (Closing the gap in partnership, 2020). Es por esta razón que se han desarrollado distintas iniciativas educativas para suplir esta necesidad de integración digital a través del *flexischooling*.

En 2009, Australia publica el *National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions* (COAG Reform Council, 2009), donde se buscaba y defendía la necesidad de pasar del 85 % de logro escolar⁷ al 90 % para el año 2015. Esta reforma estaba basada en datos recogidos a lo largo del país a través de las escuelas «normales» (presenciales y con metodologías tradicionales, sin tener en cuenta flexischools o escuelas alternativas, libres o democráticas). Esta es la razón por la que los autores Knopp y Bale (2012) muestran su preocupación ante la desigualdad que crea la homogeneización dentro de estas escuelas. Estos autores afirman que los estudiantes que no caben en el sistema memorístico tradicional son expulsados, sintiendo como se criminaliza su comportamiento ya que no entrarían dentro de lo que los autores denominan estándares educativos capitalistas. Siguiendo este argumento, se entiende que la capitalización de los sistemas educativos implica expulsar a aquellos que son o elijen ser diferentes (Vadeboncoeur, 2009; Knopp y Bale, 2012).

Teniendo en cuenta los argumentos previos, proporcionar opciones educativas alternativas a aquellos alumnos que, por razones diferentes, deciden o necesitan separarse del sistema escolar o universitario «normal» supondría un paso hacia adelante en convertir los sistemas educativos públicos en sistemas verdaderamente integradores.

6 Proyecto promovido inicialmente por el gobierno del estado de Victoria (Australia) que busca mejorar las circunstancias sociales, económicas y ambientales del estado; fortalecer la cohesión social y dar acceso a las nuevas tecnologías a aquellos que se ven excluidos digitalmente.

7 En este caso el logro escolar se refiere al número de estudiantes matriculados a tiempo completo en un centro educativo y número de estudiantes que terminan satisfactoriamente los cursos que les corresponden. Se tiene en cuenta especialmente el número de titulados de Año 12, que equivaldría al Bachiller español, como un referente de buen funcionamiento del programa.

En el caso concreto de la educación de los colectivos indígenas australianos, se observa cómo existe una diferencia significativa entre su escolarización y la de sus compañeros no-indígenas. De hecho, el gobierno australiano en 2014, publicó que solo 54 % de los australianos indígenas habrían conseguido máximo el certificado del curso de año 12 (Year 12) equivalente 1º de Bachillerato en España (Australian Government, 2014; Shay, 2016). Sin embargo, diversos estudios realizados con relación a las escuelas flexibles en distintos puntos de Australia demuestran que los alumnos indígenas se sienten más cómodos y representados en este tipo de centros educativos, dada la flexibilidad, organización de espacios y método pedagógico. En estos espacios los currículos educativos tienen una tendencia integradora y democrática y el rol docente cambia para pasar a ser de acompañante (Shay, 2016a; Shay, 2016b; Shay y Heck, 2015; Rahman, 2015; Vadeboncoueur, 2016).

Las facilidades del *flexishooling* y de las escuelas online, permiten la adaptación del sistema a las posibilidades y necesidades del alumnado, sin necesidad de presencialidad obligatoria y pudiendo acoger de forma verdaderamente integradora a distintos tipos de personas procedentes de distintos antecedentes culturales y socioeconómicos (Vadeboncoueur y Padilla-Petry, 2017). Shay y Heck (2015) demostraron la necesidad del *flexischooling* para mantener al alumnado indígena integrado en el sistema educativo, dándole la posibilidad de adquirir competencias curriculares y digitales que les permitirán desenvolverse en su vida adulta teniendo acceso a las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros. Aunque al país le queda mucho por recorrer en términos de integración, se observa un futuro esperanzador de la colaboración entre gobierno y el sistema educativo flexible.

Sobre la preocupación de qué ocurre con los egresados de escuelas primarias y secundarias flexibles, la investigación de Moffatt y Riddle (2019) arroja luz sobre las posibilidades de crear un sistema educativo flexible y un sistema laboral igual de flexible. En este estudio cualitativo se hacen entrevistas en profundidad a antiguos alumnos de *flexischools*. Todos ellos muestran como la educación alternativa les invitó a recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades que les ayudó a tener un futuro laboral que, quizá, dentro del sistema «normal» no veían posible. Así mismo, se observa como estos estudiantes partían de una visión de sí mismos fracasada debido a la reacción del sistema tradicional hacia su diferencia, encontrando en la educación alternativa una oportunidad de crecimiento.

La existencia de las escuelas flexibles implica una realidad resiliente en sí misma. La capacidad de reconstrucción de una escuela que ya funciona en cierto modo a distancia, podría implicar facilidades en la respuesta ante la necesidad de cerrar el centro por el motivo que sea.

En relación al a respuesta de Australia a la pandemia, muchas universidades y colegios se cambiaron rápidamente a la enseñanza online. Aquellos que no lo hicieron al inicio de los confinamientos y las restricciones, tuvieron dificultades para adaptarse una vez las medidas se volvieron más estrictas (Crawford *et al.*, 2020). A pesar de ello, en concreto en el sistema universitario, el gobierno invirtió más en salvar puestos de trabajo y mantener a los trabajadores que se quedarían en el paro que en dotar de crédito al sistema universitario para lograr una adaptación más efectiva al entorno online (Brammer y Clarck, 2020).

A pesar de la rápida respuesta de las escuelas y universidades en su paso a la enseñanza online, algunos mostraron preocupación por las necesidades concretas de los alumnos

en riesgo de exclusión buscando apoyo para desarrollar coaching educativo y apoyo online para estos alumnos. Así mismo, los docentes se sentían poco preparados para adaptarse a este reto y solicitaban formación, sobre todo aquellos trabajando en las zonas más desfavorecidas del país. Desde el primer confinamiento de Marzo, las instituciones australianas han visto la oportunidad para poder introducir la tecnología en las aulas y trabajar para cerrar la brecha socioeconómica entre distintos territorios del país a través de la tecnología (Flack *et al.*, 2020). Y aquí es donde entra el *flexischooling*, el gobierno se ha planteado la implantación modelos híbridos y flexibles en todas las escuelas del país en todos los cursos, de forma que puedan reaccionar ante futuros cierres de forma más rápida, contando con que los docentes y los alumnos estarán más acostumbrados al entorno virtual (Flack *et al.*, 2020).

2.2. Educación en Nueva Zelanda y el COVID-19

Uno de los casos más conocidos a lo largo del tiempo de pandemia ha sido el de Nueva Zelanda, uno de los pocos países que consiguió vivir durante 3 meses sin coronavirus gracias a aplicar medidas de confinamiento muy estrictas. Actualmente, es el país que menos contagios tiene en relación al número de habitantes (Baker, Wilson y Anglemeyer, 2020).

El gobierno neozelandés lleva trabajando en la inclusión de la cultura Māori en todos los ámbitos de la vida social, política y económica del país desde hace más de 10 años. Esto se demuestra en la ocupación de diversos puestos de responsabilidad en la sociedad (Carr, 2020). De la misma manera, al acceder a las webs institucionales de los gobiernos neozelandés y australiano, se observan grandes diferencias en el trato de las culturas tradicionales indígenas. En la web neozelandesa todos los recursos están disponibles en la lengua indígena y la web australiana solo se puede visualizar en inglés. Así mismo se observa un reconocimiento implícito a la diversidad del país, honrando a la cultura Māori al integrar palabras de su idioma indígena en la redacción de la versión en inglés. Esta diferencia, implica que la preocupación por la integración de las culturas indígenas está más normalizada en Nueva Zelanda que en Australia, por tanto, la información referente a este tipo de integración es significativamente menor en el primer país que en segundo, donde hay un trabajo en curso para lograr la integración. Teniendo esta información en cuenta, este apartado se centrará en la respuesta del país kiwi a la pandemia.

Para entender la evolución de la digitalización del sistema educativo neozelandés, hay que remontarse a catástrofes naturales previas. Tras el terremoto que arrasó Christchurch, el país polinesio entendió la necesidad de la digitalización educativa, por esa razón y adelantándose a futuros eventos como este, buscó la digitalización y creación de material digital educativo para sus escuelas, universidades y familias, así como material para el desarrollo emocional (Merry *et al.*, 2020; Harnett, 2016; Starkey, Sylvester y Johnstone, 2017). A pesar de esto, la brecha digital no ha dejado de existir, pero sí se observan cambios significativos en el acceso y conocimiento del uso de los dispositivos digitales. A pesar de que se siguen observando diferencias por origen o salario, se puede ver un aumento muy significativo del acceso y conocimiento de uso en todo el país (Grimes y White, 2019; Harnett, 2016).

Con una historia previa de alguna que otra catástrofe natural, Nueva Zelanda apostó por proporcionar recursos online educativos para ayudar a familias y docentes creando la web *Learning from Home*⁸. La respuesta de este ejecutivo ante el confinamiento del

8 Web con recursos educativos para los que aprenden desde casa o en modalidad flexible: <https://learningfromhome.govt.nz/>

COVID-19 fue muy rápida, ya que los recursos ya estaban creados para los alumnos *home-schoolers* y *flexischoolers*. Esto implicó añadir recursos adaptados para el COVID-19 a los que ya estaban disponibles previamente.

El reconocimiento y preocupación del ejecutivo neozelandés hacia la salud mental de su población más joven se materializa en Sparklers⁹ y SPARX¹⁰, la primera creada para trabajar el mundo emocional y el bienestar físico de los niños, adolescentes en su educación en el hogar por el gobierno de Nueva Zelanda y la segunda está creada por grupos de profesionales (apoyados por el gobierno) con la finalidad de desmitificar la ayuda psicológica, aportando recursos para la autoayuda (Merry *et al.*, 2020). Ambas webs ya estaban creadas, pero fueron reforzadas con recursos específicos durante el inicio de la pandemia.

El que ya existiese la educación en online como una alternativa legal, y que el gobierno tuviese accesibles los recursos anteriormente citados para familias y docentes, facilitó la actualización y respuesta de las escuelas y familias ante el confinamiento de Marzo 2020.

La pandemia provocada por el COVID-19, puso en alerta a todos los sistemas educativos del mundo. El gobierno kiwi respondió rápidamente a esta situación enviando ordenadores y dotando de internet a las familias en riesgo de exclusión y con ingresos bajos. La realidad es que otorgar a los alumnos con menor renta de dispositivos proviene de un proyecto piloto que comenzó en 2018 en colaboración con TAKA¹¹, N4L education Network¹² y el ministerio de educación. Aquí se repartieron ordenadores portátiles Chromebooks y acceso a wifi a alumnos de cursos de primaria de dos escuelas en Wellington. El proyecto ha seguido creciendo en los últimos años integrándose en distintas escuelas, y viendo el éxito, el ministerio de educación espera seguir avanzando de esta forma en la digitalización del sistema (Korero, 2020). A pesar de que aún quedan hogares en el país kiwi sin conexión ni recursos, se espera encontrar una solución a lo largo de los próximos meses.

En este país, las escuelas flexibles y la integración de los recursos digitales en el sistema han permitido la creación de escuelas resilientes fácilmente adaptables a las casuísticas externas en las que se pueda encontrar el país.

3. Discusión y Conclusiones

Existen evidencias que parecen determinar que los niños son menos infecciosos que los adultos. Desafortunadamente, las evidencias son contradictorias en algunos estudios al intentar conocer la edad a la que se comienzan a infectar, por lo que se sigue desconociendo en qué nivel transmiten la enfermedad aquellos en edad escolar (Edmunds, 2020). Precisamente por esta incertidumbre, algunas familias no se han sentido seguras teniendo la obligación de llevar a sus hijos a la escuela presencial. Por esta razón, tras el confinamiento muchas familias españolas han contactado con las distintas asociaciones en defensa de la libre educación para valorar las opciones alternativas al sistema educativo presencial (Silvente, 2020).

9 Web con material de trabajo para la salud mental de los niños y sus familias: <https://sparklers.org.nz/parenting/>

10 Web con material de trabajo para el desarrollo de la salud mental profesional: <https://www.sparx.org.nz/>

11 Te Awakairangi Access Trust (TAKA), fundación para la educación de los niños en riesgo de exclusión en Nueva Zelanda: <http://www.takatrust.org.nz/>

12 Empresa dedicada a la inclusión digital y el acceso seguro a internet en Nueva Zelanda: <https://www.n4l.co.nz/>

Las escuelas resilientes son aquellas que pueden adaptar su sistema a las distintas necesidades sociales, esto es, a cualquier situación o catástrofe natural que pueda darse. Hasta el momento, los recursos online han sido los ganadores que han permitido a las instituciones educativas seguir adelante independientemente de la tragedia social externa y, como se explica previamente, las escuelas flexibles permiten la apertura del sistema a la integración de distintos colectivos en riesgo de exclusión (Vadeconcoeur y Padilla-Petry, 2017).

Es importante comenzar teniendo en cuenta que los índices de conectividad están desarrollados desde un punto de vista homogéneo, sin tener en cuenta que, por ejemplo, en el caso de Australia o Nueva Zelanda, las comunidades indígenas adaptan el uso de las tecnologías a sus costumbres y contexto social (Campbell-Meier, Sylverter y Gouldin, 2020), por lo que comparar sus experiencias tecnológicas con las de cultura europeo-descendiente minimiza las características únicas de estas comunidades. Los índices son fiables, pero hay que tener en mente las diferencias culturales entre las comunidades estudiadas. En este sentido, se ha observado como en los distintos índices de conectividad la problemática viene dada por la capacidad económica para acceder a una buena conexión y equipos que lo permitan, esto implica un trabajo por parte de los gobiernos para igualar las posibilidades de inclusión laboral en distintos colectivos, permitiéndoles tener un nivel de vida digno. En este sentido, las medidas deberían sobrepasar las ayudas a la conectividad, sino que serían necesarias iniciativas de inclusión de colectivos vulnerables a través de formación laboral, proyectos de reciclaje para la inclusión al mercado de trabajo o *mentoring* apoyando en la búsqueda de empleo. En el caso australiano, por ejemplo, reconocer la valía de la cultura indígena en sus webs institucionales puede ser un primer paso para mejorar la visión social de este colectivo ante la sociedad general.

Se puede observar como la motivación de ambos países para implementar políticas de flexibilización de la educación es distinta. Por un lado, Australia necesita la flexibilidad para ofrecer opciones a colectivos vulnerables como pueden ser el alumnado perteneciente a pueblos indígenas, mientras en Nueva Zelanda el *flexischooling* y la preparación del país a la educación en el hogar nace de la necesidad de adaptación a catástrofes naturales. La principal diferencia entre los dos países se centra en el trato de los pueblos originarios. En Australia se honra abiertamente la herencia europea, sin embargo, se obvia la riqueza del pueblo indígena y se trata la integración desde un punto de vista homogéneo, visibilizando la necesidad de darles espacios propios donde se sientan reconocidos fuera de las escuelas «normales». Por el contrario, Nueva Zelanda muestra su orgullo con la cultura Māori, incluyendo traducciones en el idioma originario en sus webs institucionales, celebrando fiestas nacionales en honor a la cultura y sus tradiciones y representándoles en los mismos espacios en los que se representa la cultura de los descendientes de europeos. No se busca la homogeneización, ni la aculturación del pueblo indígena sino el respeto y la convivencia entre ambas.

Por otro lado, la libertad para educar de forma flexible, en casa o en una escuela alternativa reconocida gubernamentalmente, es una tradición liberal anglosajona donde se reconoce la potestad de las familias para decidir el estilo educativo de sus hijos. A pesar de que se les reconozca este derecho, la capacidad del estado para ser resiliente ante pandemias como la del COVID-19 depende de las prioridades o casuísticas previas del propio país. En el caso de Australia y Nueva Zelanda, los esfuerzos previos para digitalizar el país, a pesar de que sus motivaciones para hacerlo sean distintas, evidenciaron una rápida respuesta.

En el sentido de crear una educación semi-presencial o flexible, existen discrepancias entre los expertos con respecto a la importancia de la presencialidad en la formación de los futuros ciudadanos.

García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra (2020) defienden que la necesidad de presencialidad para dar una educación de calidad a aquellos colectivos vulnerables. Será precisamente en estos colectivos donde se hace patente la falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia. Sin embargo, se puede argumentar que la responsabilidad de enseñar a distancia no es de los padres sino de los docentes, la función de los padres es el acompañamiento tanto emocional como intelectual del alumno. Esto supondría que el aprendizaje como tal no depende de los padres, sino de cómo se plantea el conocimiento a nivel metodológico y técnico adaptándolo al nuevo entorno.

En este punto, es importante destacar como el desarrollo de las metodologías de aprendizaje online son fundamentales para un buen funcionamiento de la educación a distancia. En aquellos países donde el *flexischooling* es una realidad normalizada, la metodología de trabajo va mucho más allá de repetir el patrón de las clases presenciales en el entorno online. Se busca aprovechar las potencialidades de la red y todos los recursos que pueden aportar para favorecer el aprendizaje del alumno. Se busca la educación activa e investigadora frente a la educación memorística.

Salta al debate también la contraposición de buscar la educación homologada y, por tanto, homogeneizada al mismo tiempo que se busca individualizar la enseñanza (Cobo y Narodowski, 2019; Dhawan, 2020). En este afán educativo por adaptarse a las necesidades del alumnado, la homogeneización de los tiempos y métodos de asimilación del contenido deja de tener sentido para dar paso a un sistema más flexible, abierto y democrático:

pensamos al conocimiento desde una mirada holística, lo cual entra en conflicto directo con la forma en la que se administra, imparte y estudia cada disciplina por separado a modo de materias en la escuela (una forma completamente contra natura en cuanto a cómo se adquiere y aplica el conocimiento en la vida real). Este mundo complejo y caótico al que nos enfrentamos requiere, por lo tanto, una serie de capacidades diferentes a las que históricamente transmitió la escuela (Cobo y Narodowski, 2019, p.4).

En relación a la integración, también se ha debatido la necesidad de la educación presencial para lograr una sociedad respetuosa e integradora (García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra, 2020). Este argumento defiende que la presencialidad obligatoria en un centro educativo, favorece la interacción del alumnado con otros alumnos de clases sociales, ideologías y procedencias diferenciadas, promocionando la integración. Sin embargo, se podría argumentar que la segregación socioeconómica en ciertos barrios o zonas residenciales limita esta interacción diversa, de la misma manera que no se va a encontrar mucha diversidad en la educación privada donde todos los alumnos necesitan tener un nivel socioeconómico muy alto para acceder. Así mismo, la educación obligatoria española por ley diferencia a los alumnos por edades haciendo que la interacción obligatoria sea poco natural (Khan, 2019; Singüenza, 2018; Neill, 1960, 1966; Montessori, 1936). Siguiendo esta línea de pensamiento, la interacción natural se daría en el parque, en la plaza del barrio, en el recreo, donde a través del juego el alumnado buscará establecer vínculos con los niños o niñas con los que, dependiendo de su desarrollo madurativo se sienta cómodo. Por eso, las escuelas donde las aulas tienen alumnado mezclado de distintas edades o las escuelas unitarias, desarrollan relaciones menos estáticas y diversas que en un aula construida para favorecer la homogeneidad con niños de la misma edad (Neill, 1960, 1966).

Por otro lado, Almazán (2020) defiende que la digitalización de la educación impide el desarrollo de la personalidad crítica. Considera este autor que, el sentido crítico no puede desarrollarse sin el encuentro con otros. Sin embargo, el planteamiento del reencontro con la comunidad más cercana, de apoyo y desarrollo de las actividades extraescolares y de potenciación de la educación no formal son elementos de desarrollo de la personalidad crítica fuera del entorno homogéneo de un aula de escuela. El sentido crítico es una competencia básica en la capacitación digital y que puede adquirirse a través de la investigación y la lectura de distintos puntos de vista. La educación online, los sistemas educativos flexibles y sus metodologías están basadas en ese desarrollo crítico del ser humano, enseñándole a vivir en el mundo digital que se está creando y normalizando.

Hay que tener en cuenta que la virtualización vivida en los distintos confinamientos, no es una realidad. En un *flexischooling* real, los alumnos podrían asistir libremente a sus actividades deportivas, musicales o culturales, jugar en el parque relacionándose libre y naturalmente con otros niños etc. Esto implicaría que no se desestimaría la socialización en ningún caso, sino que cambiaría la forma en que se produce esa interacción.

Así mismo, es importante tener en cuenta que la educación debe prepararse para la sociedad post-pandemia, donde las necesidades del alumnado y de la sociedad serán diferentes (Daniel, 2020). En este contexto, se hace necesario tener en cuenta que la digitalización será una realidad para que la hay que preparar al alumnado (y al profesorado). Esto supondría una reforma en la flexibilización de los currículums, los tiempos de estudio y la metodología general de aprendizaje-enseñanza. El *flexischooling* o incluso la educación en casa pueden ser oportunidades para potenciar el desarrollo crítico de la alfabetización tecnológica, así como una oportunidad para fortalecer el sistema democrático español, permitiendo a las familias y alumnos recibir la educación que necesitan, reconociendo la responsabilidad de las familias de proveer a sus hijos con una educación adaptada a sus necesidades.

De la misma manera, es importante destacar como los países donde ya existía legalmente la posibilidad de aprender a distancia, tuvieron una respuesta más eficaz y rápida ante la necesidad de cerrar las escuelas (Dhawan, 2020). «This terrible time of fate has taught us that everything is unpredictable and we need to be ready to face challenges» (Dhawan, 2020, s/p). Sin embargo, esta crisis ha enseñado a las distintas sociedades que el trabajo en materia de integración social aun está muy lejos de los deseable y que, no solo son necesarias medidas para proveer de dispositivos electrónicos a colectivos vulnerables sino también mejorar sus posibilidades de integración laboral.

Por todas las razones destacadas anteriormente, existe una necesidad imperiosa de adaptar los sistemas educativos a esta crisis reduciendo la presencialidad y actualizando los sistemas de enseñanza-aprendizaje, construyendo, de esta manera, sistemas educativos resilientes y adaptables a cualquier crisis sanitaria o desastre natural que se pueda presentar.

4. Referencias

- Afshar Ali, M., Alam, k. y Taylor, B. (2018). Do social exclusion and remoteness explain the digital divide in Australia? Evidence from a panel data estimation approach. *Economics of innovation and new technology*, 29(6), 643-659. DOI: 10.1080/10438599.2019.1664708

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto sin retorno de la digitalización de la educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-4.
- Apple, M.W. (2006). *Education the 'Right' way: Markets, Standards, God and Inequality*. Routledge.
- Arriazu Muñoz, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, 19, 225-240.
- Australian Government (2014). Closing the gap: PM report 2014. Recuperado de: https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/publications/closing_the_gap_2014.pdf
- Australian Government (2016). e-ACE: Digital divide in Australia. Recuperado de: <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/digital-divide-australia/>
- Baker, M.G., Wilson, N. y Anglemeyer, A. (2020). Successful elimination of COVID-19 transmission in New Zealand. *The New England Journal of Medicine*, 383(56), s/p. DOI: 10.1056/NEJMc2025203
- Baroutsis, A., McGregor, G., Mills, M. y te Riele, K. (Ed) (2018). *Teaching in alternative and flexible education settings*. Routledge.
- Brammer, S. y Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities and potential futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453-456. DOI: 10.1111/1467-8551.12425
- Brown, C. y Seville, E. (2016). Efficacy of insurance for organisational disaster recovery: case study of the 2010 and 2011 Canterbury earthquakes. *Disasters*, 41(2), 388-408. DOI: <https://doi.org/10.1111/disa.12201>
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Technologies of Information and Communication for inclusion: reformulating the digital gap. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8(2), 16-30.
- Campbell-Meier, J., Sylverter, A. y Goulding, A. (2020). Indigenous digital inclusion: Interconnections and comparisons. *ALISE Proceedings*, 301-316.
- Closing the gap in partnership (2020). National Agreement on Closing the Gap. Australian Government. Recuperado de: <https://www.closingthegap.gov.au/sites/default/files/files/national-agreement-ctg.pdf>
- COAG Reform Council (2009). National Partnership Agreement on youth attainment and transitions. Recuperado de: https://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/skills/national-partnership/past/youth_attainment_transitions_NP.pdf
- Cobo, C. y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>

- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J et al. (2020). COVID-19: 20 contries' higher education intra period digital pedagogy responses. *Journal of applied learning & teaching*, 3(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. DOI: <http://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Edmunds, J. (2020). Finding a path to reopen schools during the COVID-19 pandemic. *Child & Adolescent Health*, 4(11), 796-797.
- Flack, C.B., Walker, L., Bickerstaff, A. y Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the COVID-19 pandemic*. Australia: Pivot Professional Learning.
- García Díaz, A. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M.L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempos de COVID-19. *Revista educativa digital Hekademos*, 28, 76-85.
- García Gil, M. (2020). Los efectos sociales del COVID-19 en la educación; Necesidad de nuevos planteamientos educativos. En Rabazo Ortega, R. y Romero Sanz, A. (Eds.) *Pensamientos sociales desde la nueva realidad*. (pp. 95-115) Anthropiqa 2.0. DOI: [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30249-2](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30249-2)
- Grimes, A. y White, D. (2019). *Digital inclusion and wellbeing in New Zealand*. Report to Department of Internal Affairs.
- Hartnett, M. (2016). Differences in the digital home lives of young people in New Zealand. *British journal of Educational Technology*, 48(2), 642-652. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12430>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.tm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Khan, S. (2019). *La escuela del mundo: Una revolución educativa*. Ariel.
- Knopp, S. y Bale, J. (2012). *Education and capitalism: Struggles for Learning and Liberation*. HaymarketBooks.
- Kōrero, T. (2020). Bridging the digital divide. *Education Gazette*, 99(6), s/p.
- Macartney, K. et al. (2020). Transmission of SARS-COV-2 in Australian educational settings: a prospective cohort study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(11), 807-816. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30251-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30251-0)

- Merry, S.N. *et al.* (2020). Debate: Supporting the mental health of school students in the COVID-19 pandemic in New Zealand- a digital ecosystem approach. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(4). DOI: 10.1111/camh.12429
- Mills, M. y McGregor, G. (2017). Alternative education. *Oxford research encyclopedias: Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.40
- Mills, M. y McGregor, G. (2016). *Engaging students in engaging schools: Lessons from Queensland's alternative education sector*. YANQ
- Mills, M. y te Rielle, K. (2018). *Teaching in alternative and flexible educational settings*. Routledge.
- Moffatt, A. y Riddle, S. (2019). Where are they now? Flexi School graduates reflect on their experiences of alternative education. *International journal of inclusive education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1615564
- Montessori, M. (1936). *The secret of Childhood*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Neill, A.S. (1960). *Sumerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de cultura económica S.L.
- Neill, A.S. (1966). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Novella García, C. (2020). What educational pact do we need in Spain to fulfil the indicators of et 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Omar, A., Liu, L. y Koong, K.S. (2008). From disaster recovery to mobile learning: A case study. *International journal of Mobile learning and Organisation*, 2(1), 4-7.
- Park, S. (2017). Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. *Journal of rural studies*, 54, 399-407 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.12.018>
- Rahman, K. (2015). Addressing the foundations for improved indigenous secondary student outcomes: A south Australian qualitative study. *The Australian journal of indigenous education*, 39(1), 65-76. DOI: <https://doi.org/10.1375/S1326011100000922>
- te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia, final report Melbourne*. The Victoria institute for education, Diversity and Lifelong Learning.
- Riddle, S. y Cleaver, D. (2017). *Alternative schooling, social justice and marginalised students: Teaching and Learning in an Alternative Music School*. Palgrave Macmillian.
- Rodicio-Garcia, M.L., Ríos de Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis del COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3ª), 103-125. DOI: <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

- Schwab, J.R., Johnson, Z.G., Ansley, D.E., Houchings, D.E. y Varjas, K. (2016). A literatura review of alternative school academic interventions for students with and without disabilities. Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 60(3), 194-206. DOI: 10.1080/1045988X.2015.1067874
- Shay, M. y Heck, D. (2015). Alternative education engaging indigenous young people: Flexi Schooling in Queensland. *The Australian journal of indigenous education*, 44(1), 37-47. DOI: <https://doi.org/10.1017/jie.2015.8>
- Shay, M. (2016a). Re-imagining indigenous education through flexi-schooling. En Bland, D. (Ed) *Imagination for inclusion: Diverse context of educational practice* (pp. 116-125) Routledge.
- Shay, M. (2016b). Emerging ideas for innovation in Indigenous education: A research synthesis of indigenous educative roles in mainstream and flexi schools. *Teaching education*, 28(1), 12-26. DOI: 10.1080/10476210.2016.1210594
- Sianes Bautista, A. y Sánchez Lissen, E. (2020). E-Learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we introduced distance learning? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 181-195. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208>
- Silvente, A. (2020). Homeschooling en España: la alternativa de educar a los hijos fuera del sistema. Recuperado de: <https://www.newtral.es/homeschooling-espana-alternativa-educacion-vuelta-cole/20200907/>
- Singüenza, A. (2018). *Pedagogía Libertaria*. Antorcha ediciones.
- Smyth, J. y Hattam, R. (2004). *Dropping off, drifting off, being excluded: becoming somebody without school*. Peter Lang
- Smyth, J. y Robinson, J. (2015). "Give me air not shelter": Critical tales of policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of education policy*, 30(2), 220-236. DOI: 10.1080/02680939.2014.945965
- Starkey, L., Sylverter, A. y Johnstone, D. (2017). Negotiating digital divides: Perspectives from the New Zealand Schooling System. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1), 31-42. DOI: 10.1080/15391523.2017.1292161
- Torodova, N. y Bjorn-Andersen, N. (2011). University Learning in times of crisis: The role of IT. *Accounting education*, 20(6), 597-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.632913>
- Tull, S.P.C, Dabner, N. y Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic event: Resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 63-76.
- Vadeboncoeur, J.A. (2009). Spaces of difference: The contradictions of Alternative Educational programs. *Journal of American Educational Studies Association*, 45 (3), 280-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131940902910974>

- Vadeboncoeur, J.A. y Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative al flexible education settings. *Teaching education*, 28(1), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1265928>
- Vadeboncoeur, J.A. y Vellos, R.E. (2016). Re-creating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of child, Youth and family Studies*, 7(2), 307-323. DOI: [10.18357/ijcyfs72201615723](https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723)
- Vadeboncoeur, J.A., Dady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2015). Learning in and across context: Reimagining education. *National Society for Study of Education*, 113(2), 339-358.
- Varela, J. (2015). La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión ejecutiva confederal de UGT. Secretaría de participación sindical e institucional, Madrid.
- Wilson, C. (2020). Digital inclusion in Australia. *Interaction*, 48(3), 11-15.
- Wilson, C., Thomas, J. y Barreket, J. (2019). Measuring Digital Inequality in Australia: the Australian Digital Inclusion Index. *Journal of Telecommunications and the digital economy*, 7(2), 102-120. DOI: <http://doi.org/10.18080/ajtd.v7n2.187>